

Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden.

Empirische Analysen

an drei Pädagogischen Hochschulen und

zwei Universitäten und

Folgerungen für die Hochschulausbildung

Band 1

Dissertation

Zur Erlangung des Grades einer Doktorin

der Philosophie (Dr. phil.)

der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg

vorgelegt von Tanja Greiner aus Ludwigsburg

Ludwigsburg 2010

Erstgutachterin: Prof. Dr. Barbara Reichle

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda

Datum des Abschlusses der mündlichen Prüfung: 3. Februar 2010

„Die Universität erforscht alles auf der Welt, nur nicht sich selbst.“

(Ludwig Huber, 1999, S. 27)

Um die Lesbarkeit der Dissertation zu erleichtern, wird im Folgenden an manchen Stellen das üblicherweise verwendete generische Maskulinum („der Student“, „der Dozent“ etc.) verwendet, das gleichermaßen männliche und weibliche Personen umfasst. Die Entscheidung für diese Schreibweise beruht also auf rein praktischen und nicht auf inhaltsbezogenen Erwägungen.

# Danksagung

Ein herzlicher Dank gilt insbesondere folgenden Personen:

Prof. Dr. Barbara Reichle (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg) für die Betreuung der Arbeit, sowie für die vielen hilfreichen Anregungen.

Prof. Dr. Michaela Gläser-Zikuda (früher Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, jetzt Universität Jena) für die Betreuung der Arbeit und die zahlreichen Ratschläge.

Den Studentinnen und Studenten, die durch ihre Auskunftsbereitschaft entscheidend zum Gelingen der Untersuchung beigetragen haben.

Den Dozentinnen und Dozenten, die die Studentinnen und Studenten zur Teilnahme an der Fragebogen-Erhebung motiviert haben.

Florian Eisele und Jakob Sawazki für die Mithilfe beim Korrekturlesen.

Von September 2006 bis Mai 2009 habe ich ein Stipendium der Landesgraduiertenförderung des Landes Baden-Württemberg erhalten, wofür ich mich an dieser Stelle ebenfalls bedanke.

## Erklärung

Folgende Hilfen wurden für diese Dissertation in Anspruch genommen:

- Frau Prof. Dr. Barbara Reichle stellte den Kontakt zu den befragten Hochschulen und Herrn Dr. Walter H. Schreiber her, der das Tool „Limesurvey“ für die Online-Befragung empfohlen hat.
- Das Rechenzentrum der PH Ludwigsburg hat dabei mitgeholfen das Tool „Limesurvey“ auf den Webserver hochzuladen.
- Frau Dr. Monika Heinzl-Gutenbrunner hat Anleitungen zu den Varianzanalysen, den Chi-Quadrat-Tests, den Post-Hoc-Tests, den Regressionsanalysen und der Clusteranalyse gegeben
- Herr Dr. Helmut Schlumprecht hat bei den hierarchischen Regressionsanalysen und den Interaktionen mitgeholfen.

# Inhaltsverzeichnis

<b>1</b>	<b>EINLEITUNG UND ÜBERBLICK</b>	<b>12</b>
<b>2</b>	<b>WAS IST ZUFRIEDENHEIT?</b>	<b>15</b>
2.1	Allgemeine Lebenszufriedenheit	16
2.2	Zusammenhang zwischen Studienzufriedenheit und allgemeiner Lebenszufriedenheit	17
2.2.1	Rahmenmodell zur Studienzufriedenheit	17
<b>3</b>	<b>PILOTSTUDIE: INTERVIEWS</b>	<b>20</b>
3.1	Instrument der qualitativen Erhebung: Leitfadeninterviews	20
3.2	Ergebnisse der Leitfaden-Interviews	21
3.2.1	Ergebnisse der qualitativen Hauptstudie	21
<b>4</b>	<b>ASPEKTE DER STUDIENZUFRIEDENHEIT</b>	<b>27</b>
4.1	Die Hochschule als Bildungsinstitution	29
4.1.1	Qualität und Evaluation der Hochschulausbildung	30
4.2	Dienstleistungstheoretische Grundlagen der Studienzufriedenheit: die Kundenzufriedenheit	31
4.3	Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit	33
4.3.1	Hochschulbezogene Faktoren	33
4.3.1.1	Dozenten	33
4.3.1.2	Lehrveranstaltungen	36
4.3.1.3	Studienberatung	38
4.3.1.4	Praktika	39
4.3.1.5	Bibliothek	39
4.3.1.6	PC-Ausstattung	40
4.3.1.7	Informationsangebot zum Studium	41
4.3.1.8	Räumlichkeiten	41
4.3.2	Studierendenbezogene Faktoren	42
4.3.2.1	Lebenszufriedenheit	42
4.3.2.2	Persönlichkeit	43
4.3.2.3	Interesse/Motivation	44
4.3.2.4	Belastungen	45
4.3.2.5	Soziale Unterstützung	46
4.3.2.6	Geschlecht	46
4.3.2.7	Abiturnote	47
4.3.2.8	Bildungshintergrund	48
4.3.2.9	Gründe für die Hochschulwahl	48
4.3.2.10	Zusammenfassung	49
<b>5</b>	<b>QUALITATIVE UND QUANTITATIVE FORSCHUNGSVERFAHREN</b>	<b>50</b>
5.1	Triangulation	50
5.2	Schriftliche Befragung	52
5.3	Leitfadeninterviews	53

<b>6</b>	<b>HYPOTHESEN</b>	<b>55</b>
<b>7</b>	<b>METHODE</b>	<b>60</b>
<b>7.1</b>	<b>Vergleich der Hochschulen</b>	<b>60</b>
<b>7.2</b>	<b>Stichprobe</b>	<b>60</b>
7.2.1	Rekrutierung und Datenerhebung	60
7.2.2	Stichprobenbeschreibung	62
<b>7.3</b>	<b>Erhebungsinstrumente und Skalenanalysen</b>	<b>71</b>
7.3.1	Vorbemerkungen zu den Skalenanalysen	71
7.3.2	Instrumente der quantitativen Erhebung	73
7.3.2.1	Konstruktion des Online-Fragebogens zur Studienzufriedenheit	73
<b>8</b>	<b>ERGEBNISSE</b>	<b>107</b>
<b>8.1</b>	<b>Deskriptive Statistiken</b>	<b>108</b>
8.1.1	Studienzufriedenheit	108
8.1.2	Soziodemographische Studierendenvariablen	113
8.1.2.1	Zusammenfassung der Besonderheiten jeder Hochschule	122
8.1.3	Psychologische Studierendenvariablen	123
8.1.3.1	Zusammenfassung der Besonderheiten jeder Hochschule	129
8.1.4	Hochschulvariablen	130
8.1.4.1	Zusammenfassung der Besonderheiten jeder Hochschule	136
<b>8.2</b>	<b>Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Studierenden</b>	<b>136</b>
<b>8.3</b>	<b>Bivariate Zusammenhänge</b>	<b>138</b>
8.3.1	Zusammenhänge mit Studienzufriedenheit	138
8.3.2	Zusammenhänge mit Dozierendenzufriedenheit	148
8.3.3	Zusammenhänge mit Lebenszufriedenheit	150
<b>8.4</b>	<b>Multivariate Zusammenhänge</b>	<b>153</b>
8.4.1	Regressionsanalysen	153
8.4.1.1	Vorhersage der Studienzufriedenheit aus den Bereichszufriedenheiten	153
8.4.1.2	Vorhersage der Studienzufriedenheit aus den Skalen zur Zufriedenheit mit Bereichen der Hochschule	156
8.4.2	Hierarchische Regressionsanalysen	159
8.4.2.1	Vorhersage der Studienzufriedenheit	160
8.4.2.1.1	Vorhersage der Studienzufriedenheit aus Hochschulfaktoren	160
8.4.2.1.2	Vorhersage der Studienzufriedenheit aus Studierendenfaktoren	161
8.4.2.1.3	Vorhersage der Studienzufriedenheit aus Studierenden- und Hochschulfaktoren	162
8.4.2.2	Vorhersage der Zufriedenheit mit den Dozierenden	168
8.4.2.3	Vorhersage der Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen	172
8.4.3	Überprüfung indirekter Effekte (Mediatormodell)	174
8.4.3.1	Überprüfung des indirekten Effekts von Offenheit und Neurotizismus	175
8.4.3.2	Überprüfung des indirekten Effekts von Anstrengungsbereitschaft	177
8.4.4	Clusteranalyse	177
<b>8.5</b>	<b>Ergebnisse der Hochschulkanzlerbefragung</b>	<b>194</b>
<b>9</b>	<b>ZUSAMMENFASSUNG UND DISKUSSION</b>	<b>195</b>
<b>10</b>	<b>LITERATUR</b>	<b>209</b>



## Abbildungsverzeichnis

ABB. 1: THEORETISCHES RAHMENMODELL ZUR STUDIENZUFRIEDENHEIT NACH APENBURG (1980) .....	17
ABB. 2: ZUSTANDEKOMMEN DER STUDIENZUFRIEDENHEIT NACH GRUBER UND VOSS (2005)..	33
ABB. 3: HÄUFIGKEITSVERTEILUNG GESCHLECHT .....	67
ABB. 4: HÄUFIGKEITSVERTEILUNG STUDIENGANG .....	67
ABB. 5: HÄUFIGKEITSVERTEILUNG REKRUTIERUNG .....	68
ABB. 6: MITTELWERT FACHSEMESTER.....	70
ABB. 7: MITTELWERT ALTER.....	71
ABB. 8: DESKRIPTIVE STATISTIKEN ZUR STUDIENZUFRIEDENHEIT .....	112
ABB. 9: MITTELWERT ABITURNOTE .....	114
ABB. 10: INTERAKTIONSDIAGRAMM RESILIENZ UND ZUFRIEDENHEIT MIT DEN LEHRVERANSTALTUNGEN.....	165
ABB. 11: INTERAKTIONSDIAGRAMM RESILIENZ UND ZUFRIEDENHEIT MIT DEN PRAKTIKA ...	172
ABB. 12: CLUSTERGRÖÖE.....	179
ABB. 13: VERTEILUNG DER GESCHLECHTER AUF DIE CLUSTER .....	191
ABB. 14: VERTEILUNG DER HOCHSCHULEN AUF DIE CLUSTER .....	193

## Tabellenverzeichnis

TAB. 1: REKRUTIERUNGSMETHODEN AN DEN HOCHSCHULEN .....	61
TAB. 2: REKRUTIERUNGSZAHLEN AN DEN HOCHSCHULEN .....	61
TAB. 3: DEMOGRAPHISCHE DATEN, STUDIENGANGSVERTEILUNGEN UND REKRUTIERUNGSWEGE DER UNTERSUCHTEN STICHPROBE .....	65
TAB. 4: DESKRIPTIVE KENNWERTE STUDIENBEZOGENER DATEN .....	70
TAB. 5: FAKTORENANALYTISCHE ERGEBNISSE DER HOCHSCHULBEZOGENEN EINFLUSSFAKTOREN .....	84
TAB. 6: ERGEBNISSE ZUR POSITIVEN LEBENSEINSTELLUNG .....	89
TAB. 7: ERGEBNISSE ZUM STUDIENINTERESSE .....	91
TAB. 8: ERGEBNISSE ZUR ANGENEHMEN AUSBILDUNG .....	93
TAB. 9: ERGEBNISSE ZUR ZUM POSITIVEN BERUFSBILD UND ZUR BEWUSSTEN ARBEIT MIT KINDERN UND JUGENDLICHEN .....	93
TAB. 10: ERGEBNISSE ZUR GESELLSCHAFTLICHEN UND POLITISCHEN AUFGABE .....	94
TAB. 11: ERGEBNISSE ZUR GESELLSCHAFTLICHEN ANERKENNUNG .....	94
TAB. 12: ERGEBNISSE ZUM ANGENEHMEN BERUFSLEBEN .....	95
TAB. 13: ERGEBNISSE ZUR ANSTRENGUNGSBEREITSCHAFT .....	96
TAB. 14: ERGEBNISSE ZU BELASTUNGEN .....	97
TAB. 15: ERGEBNISSE ZUR EXTRAVERSION .....	99
TAB. 16: ERGEBNISSE ZUR VERTRÄGLICHKEIT .....	100
TAB. 17: ERGEBNISSE ZUR GEWISSENHAFTIGKEIT .....	101
TAB. 18: ERGEBNISSE ZUM NEUROTIZISMUS .....	102
TAB. 19: ERGEBNISSE ZUR OFFENHEIT FÜR ERFAHRUNGEN .....	103
TAB. 20: ERGEBNISSE ZUR RESILIENZ .....	104
TAB. 21: DESKRIPTIVE STATISTIKEN ZUR STUDIENZUFRIEDENHEIT .....	111
TAB. 22: DESKRIPTIVE STATISTIKEN DER ABITURNOTE .....	113
TAB. 23: HÄUFIGKEITEN DER SOZIODEMOGRAPHISCHEN STUDIERENDENVARIABLEN (ERFAHRUNGEN VOR DEM STUDIUM, ELTERNVARIABLEN) .....	120
TAB. 24: MITTELWERTE UND STANDARDABWEICHUNGEN DER PSYCHOLOGISCHEN STUDIERENDENVARIABLEN (INTERESSE, BERUFSWAHLMOTIVE, BELASTUNGEN, UNTERSTÜTZUNG, BIG FIVE, LEBENSZUFRIEDENHEIT, LERNVERHALTEN, RESILIENZ) ..	127
TAB. 25: MITTELWERTE UND STANDARDABWEICHUNGEN DER HOCHSCHULVARIABLEN (GEEIGNETHEIT DER VERBESSERUNGSVORSCHLÄGE, SKALEN ZU HOCHSCHULBEREICHEN) .....	135
TAB. 26: T-TEST FÜR UNABHÄNGIGE STICHPROBEN FÜR DIE VARIABLE ALLGEMEINE STUDIENZUFRIEDENHEIT .....	137
TAB. 27: KORRELATIVE ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN DER ALLGEMEINEN STUDIENZUFRIEDENHEIT UND DEN HOCHSCHULVARIABLEN .....	139
TAB. 28: KORRELATIVE ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN DER ALLGEMEINEN STUDIENZUFRIEDENHEIT UND DEN STUDIERENDENVARIABLEN .....	142
TAB. 29: KORRELATIVE ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN DER ALLGEMEINEN STUDIENZUFRIEDENHEIT UND DEN ELTERNVARIABLEN (SPEARMAN-KORRELATION) ..	148
TAB. 30: KORRELATIVE ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN DER DOZIERENDENZUFRIEDENHEIT UND DEN EINFLUSSVARIABLEN .....	149
TAB. 31: KORRELATIVE ZUSAMMENHÄNGE ZWISCHEN DER LEBENSZUFRIEDENHEIT UND DEN EINFLUSSVARIABLEN .....	151
TAB. 32: VORHERSAGE DER STUDIENZUFRIEDENHEIT AUS DEN BEREICHSZUFRIEDENHEITEN FÜR DIE GESAMTSTICHPROBE .....	154
TAB. 33: VORHERSAGE DER STUDIENZUFRIEDENHEIT AUS DEN BEREICHSZUFRIEDENHEITEN FÜR DIE PH LB .....	154
TAB. 34: VORHERSAGE DER STUDIENZUFRIEDENHEIT AUS DEN BEREICHSZUFRIEDENHEITEN FÜR DIE PH HD .....	155
TAB. 35: VORHERSAGE DER STUDIENZUFRIEDENHEIT AUS DEN BEREICHSZUFRIEDENHEITEN FÜR DIE UNIVERSITÄT KO .....	155
TAB. 36: VORHERSAGE DER STUDIENZUFRIEDENHEIT AUS DEN BEREICHSZUFRIEDENHEITEN FÜR DIE UNIVERSITÄT LÜ .....	156
TAB. 37: VORHERSAGE DER STUDIENZUFRIEDENHEIT AUS DEN SKALEN ZUR ZUFRIEDENHEIT MIT BEREICHEN DER HOCHSCHULE FÜR DIE GESAMTSTICHPROBE .....	157

TAB. 38: VORHERSAGE DER STUDIENZUFRIEDENHEIT AUS DEN SKALEN ZUR ZUFRIEDENHEIT MIT BEREICHEN DER HOCHSCHULE FÜR DIE PH LB .....	157
TAB. 39: VORHERSAGE DER STUDIENZUFRIEDENHEIT AUS DEN SKALEN ZUR ZUFRIEDENHEIT MIT BEREICHEN DER HOCHSCHULE FÜR DIE PH HD.....	158
TAB. 40: VORHERSAGE DER STUDIENZUFRIEDENHEIT AUS DEN SKALEN ZUR ZUFRIEDENHEIT MIT BEREICHEN DER HOCHSCHULE FÜR DIE PH FR .....	158
TAB. 41: VORHERSAGE DER STUDIENZUFRIEDENHEIT AUS DEN SKALEN ZUR ZUFRIEDENHEIT MIT BEREICHEN DER HOCHSCHULE FÜR DIE UNIVERSITÄT KO .....	159
TAB. 42: VORHERSAGE DER STUDIENZUFRIEDENHEIT AUS HOCHSCHULFAKTOREN .....	161
TAB. 43: VORHERSAGE DER STUDIENZUFRIEDENHEIT AUS STUDIERENDENFAKTOREN .....	162
TAB. 44: VORHERSAGE DER STUDIENZUFRIEDENHEIT AUS STUDIERENDEN- + HOCHSCHULFAKTOREN (INTERAKTION: NEUROTIZISMUS – ZUFRIEDENHEIT MIT DEN LEHRVERANSTALTUNGEN) .....	163
TAB. 45: VORHERSAGE DER STUDIENZUFRIEDENHEIT AUS STUDIERENDEN- + HOCHSCHULFAKTOREN (INTERAKTION: RESILIENZ – ZUFRIEDENHEIT MIT LEHRVERANSTALTUNGEN UND RESILIENZ ZUFRIEDENHEIT MIT DOZIERENDEN) .....	164
TAB. 46: VORHERSAGE DER STUDIENZUFRIEDENHEIT AUS STUDIERENDEN- + HOCHSCHULFAKTOREN (INTERAKTION: RESILIENZ – ZUFRIEDENHEIT MIT LEHRVERANSTALTUNGEN UND RESILIENZ – ZUFRIEDENHEIT MIT DOZIERENDEN) .....	167
TAB. 47: VORHERSAGE DER DOZIERENDENZUFRIEDENHEIT AUS STUDIERENDEN- + HOCHSCHULFAKTOREN (INTERAKTION: ANSTRENGUNGSBEREITSCHAFT – ZUFRIEDENHEIT MIT DEN LEHRVERANSTALTUNGEN, OFFENHEIT - ZUFRIEDENHEIT MIT DEN LEHRVERANSTALTUNGEN UND LEBENSZUFRIEDENHEIT - ZUFRIEDENHEIT MIT DEN LEHRVERANSTALTUNGEN) .....	169
TAB. 48: VORHERSAGE DER DOZIERENDENZUFRIEDENHEIT AUS STUDIERENDEN- + HOCHSCHULFAKTOREN (INTERAKTION: RESILIENZ – ZUFRIEDENHEIT MIT DEN PRAKTIKA UND RESILIENZ – ZUFRIEDENHEIT MIT DEN LEHRVERANSTALTUNGEN) .....	170
TAB. 49: VORHERSAGE DER LEHRVERANSTALTUNGSZUFRIEDENHEIT AUS STUDIERENDEN- + HOCHSCHULFAKTOREN (INTERAKTION: LEBENSZUFRIEDENHEIT – ZUFRIEDENHEIT MIT PRAKTIKA) .....	173
TAB. 50: DIREKTE UND INDIREKTE EFFEKTE DER UNABHÄNGIGEN VARIABLEN OFFENHEIT FÜR ERFAHRUNG UND NEUROTIZISMUS .....	177
TAB. 51: CLUSTERVERTEILUNG.....	179
TAB. 52: SIGNIFIKANTE MITTELWERTSUNTERSCHIEDE ZWISCHEN DEN CLUSTERN.....	180
TAB. 53: KREUZTABELLE CLUSTER - GESCHLECHT.....	189
TAB. 54: STANDARDISIERTE RESIDUEN DER KREUZTABELLE CLUSTER - GESCHLECHT .....	190
TAB. 55: CHI-QUADRAT-TESTS KREUZTABELLE CLUSTER - GESCHLECHT .....	190
TAB. 56: STANDARDISIERTE RESIDUEN DER KREUZTABELLE CLUSTER - HOCHSCHULE .....	192
TAB. 57: CHI-QUADRAT-TESTS KREUZTABELLE CLUSTER - HOCHSCHULE .....	192
TAB. 58: ERGEBNISSE DER KANZLERBEFRAGUNG.....	194

# 1 Einleitung und Überblick

Gegenstand dieses Dissertationsprojektes ist die Untersuchung der Zufriedenheit von Lehramts-Studierenden an fünf verschiedenen Hochschulen (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Pädagogische Hochschule Freiburg, Universität Koblenz und Universität Lüneburg) auf der Grundlage von Interviews und eines psychometrischen Instruments, das den Studierenden an den fünf Hochschulen als Online-Fragebogen zugänglich gemacht wurde.

Das Thema ist für die Diskussion im Bereich der Qualität der Hochschullehre von Bedeutung und nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Evaluation speziell des Fachbereichs Erziehungswissenschaft, die im Jahre 2004 einige Verbesserungshinweise lieferte, von größter Relevanz. Das Ziel des Forschungsvorhabens ist es, die verschiedenen Einflussbereiche auf die Studienzufriedenheit zu erforschen. Zu diesen Teilbereichen gehört z.B. die Zufriedenheit mit den Dozierenden, mit den Lehrveranstaltungen und mit der Bibliothek. Somit soll ein möglichst ganzheitliches Bild des hypothetischen Konstruktes „Studienzufriedenheit“ gewonnen werden.

Studienzufriedenheit wird als multifaktoriell bedingte subjektive Evaluation des Studiums untersucht. Die Arbeit soll zum einen die Studienzufriedenheit in Abhängigkeit von diversen Parametern der Ausbildung unter Berücksichtigung von potentiell relevanten Merkmalen der Studierenden (z. B. Motivation, Studieninteresse, Lebenszufriedenheit und persönliche Belastungen) erfassen. Zum anderen sollen daraus Schlüsse für eine Verbesserung der Qualität des Hochschulangebots im Fachbereich Erziehungswissenschaft gezogen werden.

Mit dieser Studie wird eine detaillierte Informationsbasis für die Verbesserung der Studienbedingungen und der Ausbildungsqualität geschaffen. Die Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden soll in dieser Dissertation ermittelt werden, um daraus Empfehlungen für die Gestaltung des Hochschulangebots ableiten zu können. Die Qualität der Hochschulbildung steht im Mittelpunkt der Studie. Im Rahmen der empirischen Studie werden die Studienbedingungen und die Lehre mit einem psychometrischen Instrument sowie mit einem qualitativen Verfahren evaluiert.

Die Vorgehensweise erfolgt in einem multimethodischen Ansatz, d.h. in Kombination von quantitativen und qualitativen Verfahren, der für den Forschungsbereich Studienzufriedenheit bisher nicht realisiert wurde. Als hypothesengenerierende Vorstudie wurden Leitfaden-Interviews mit Lehramtsstudierenden an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg eingesetzt, um sicherzustellen, dass möglichst viele der von den Studierenden selbst als relevant

erachteten Prädiktoren der Studienzufriedenheit in der quantitativen Erhebung erfasst werden. Des Weiteren lag m. W. noch keine Untersuchung zur Studienzufriedenheit bei Lehramtsstudierenden mit spezifisch darauf zugeschnittenen Instrumenten vor.

Hochschulen befinden sich in einer steigenden Wettbewerbssituation im In- und Ausland (Schwaiger, 2002), welche mit der Einführung der Studiengebühren noch zunimmt, da die Studierenden nun mehr Leistungen und eine höhere Qualität der Hochschulausbildung für ihr Geld erwarten.

In der deutschsprachigen Literatur wird Studienzufriedenheit als Teilaspekt der allgemeinen Lebenszufriedenheit betrachtet und in Analogie zur Arbeitszufriedenheit gesehen. Aufgrund dieser Einordnung der Studienzufriedenheit in die Lebenszufriedenheit, beginnt die vorliegende Arbeit mit dem Thema Lebenszufriedenheit und führt auf das Thema Studienzufriedenheit hin.

Nach dieser Einleitung führt Kapitel 2 über die Erläuterung der allgemeinen Lebenszufriedenheit an das Thema Studienzufriedenheit heran. Kapitel 3 beinhaltet die Pilotstudie. Diese Studie umfasst eine Vor- und Hauptstudie mit Interviews. Ziel dieser Interviewstudie war, die Sichtweise der Studierenden zum Thema Studienzufriedenheit zu erforschen und hieraus Hypothesen zu entwickeln. In Kapitel 4 werden verschiedene Aspekte der Studienzufriedenheit behandelt. Kapitel 4.1 thematisiert die Hochschule als Bildungsinstitution, wozu die Qualität und Evaluation der Hochschulausbildung gehört. In Kapitel 4.2 werden die dienstleistungstheoretischen Grundlagen der Studienzufriedenheit: die „Kundenzufriedenheit“ dargestellt. Kapitel 4.3 behandelt die Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit. Diese werden in hochschulbezogene und studierendenbezogene Faktoren untergliedert. Kapitel 5 hat die qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden zum Thema. In Kapitel 5.1 wird Triangulation (Kombination von quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden) erörtert. Kapitel 5.2 erläutert das Verfahren der Methoden der schriftliche Befragung und Kapitel 5.3 des Leitfadeninterviews.

Der empirische Teil beginnt mit der Formulierung der inhaltlichen Hypothesen in Kapitel 6. In Kapitel 7 folgt die Darstellung der Untersuchung, die Beschreibung der Stichprobe und der eingesetzten Erhebungsinstrumente einschließlich Skalenanalysen. Die Ergebnisse der empirischen Tests zur Überprüfung der Hypothesen und die Ergebnisse der Hochschulkanzlerbefragung sind Gegenstand von Kapitel 8. Abschließend erfolgt eine Zusammenfassung der

Studie und die Diskussion der Ergebnisse (Kapitel 9). Es werden Möglichkeiten zur Erhöhung der Studienzufriedenheit und Verbesserung der Qualität der Hochschulausbildung diskutiert und Empfehlungen an die Hochschulen gegeben.

## 2 Was ist Zufriedenheit?

Die Zufriedenheit fällt unter den Begriff „Emotion“. Umgangssprachlich versteht man unter Lebenszufriedenheit das Gefühl, die eigenen Ansprüche und Ziele erreicht zu haben und ein weitgehend sorgenfreies Leben führen zu können.

Zufriedenheit wird als ein anhaltendes Gefühl (trait) verstanden, das sich aus positiven, situativen Erfahrungen zusammensetzt. Die kognitiven Einschätzungen sind hierbei der entscheidende Punkt. In der Wohlbefindensforschung konnte man folgende Prozesse differenzieren und empirisch belegen:

- „der soziale Vergleich; der Einzelne misst sich an sozialen Bezugsgruppen und knüpft daran sein Zufriedenheitsgefühl;
- der individuelle durchschnittliche Vergleichsmaßstab; es wurde ein erfahrungsabhängig veränderndes internes Adaptionsniveau postuliert, an dem neue Erfahrungen gemessen werden;
- spezifische individuelle Zielvergleiche; der Einzelne wägt ab, was er von seinen Ansprüchen erreicht hat und versucht mehr zu erreichen oder setzt die Ansprüche herunter um zufriedener zu werden“ (Ulich & Mayring, 2003, S.174).

Diese drei Vergleichsprozesse können unter Umständen gleichzeitig in einer Person ablaufen. Nach Foscht und Swoboda (2004) ist Zufriedenheit das Ergebnis eines vielschichtigen Informationsverarbeitungsprozesses und entsteht dadurch, dass die subjektiven Erwartungen erfüllt oder übertroffen werden. Hierbei spielen kognitive Einschätzungen und Prozesse eine entscheidende Rolle. Das Individuum nimmt Informationen auf, stellt Überlegungen an, trifft dann Entscheidungen und plant sein Verhalten, um Zufriedenheit zu erlangen (vgl. Wicher, 2001). In letzter Zeit wird neben der kognitiven Komponente von Zufriedenheit auch die affektive, d.h. Gefühle eines Konsumenten während und/oder nach Inanspruchnahme der Dienstleistung, die intentionale sowie die motivationale Komponente, d.h. an die Zufriedenheit gekoppelte zukünftige Handlungsintention, bedeutsam. Die Zufriedenheit ist an eine positive und die Unzufriedenheit an eine negative Handlungsbereitschaft gekoppelt (intentionale Komponente).

Zufriedenheit wird mit Entspannung, Ruhe und Friedlichkeit assoziiert, sie gehört zu den positiven Emotionen, ist aber ein weniger intensives Gefühl als Freude und Lust. Wenn man Zufriedenheit verspürt, ist man sorgenfrei, optimistisch, ausgeglichen, fühlt sich in Sicherheit und verfügt über ein gutes Selbstwertgefühl (vgl. Darvitz, 1969).

Die Zufriedenheit wird in den meisten Studien, wie z.B. bei Schmidt-Atzert und Ströhm (1983), der Freude zugeordnet.

18 Emotionen, die psychologisch hinreichend erforscht sind, werden von Ulich und Mayring (2003) unterschieden und in vier Gruppen eingeteilt: Zuneigungsgefühle, Abneigungsgefühle, Wohlbefindensgefühle und Unbehagensgefühle. Die Zufriedenheit gehört dabei zu den Wohlbefindensgefühlen.

Bei der Zufriedenheit handelt es sich um eine Ziel-Emotion, genauer: eine positive Bewertungsemotion. Dies bedeutet, dass ein Ereignis oder eine Erfahrung positiv bewertet wird. Somit wird der Zufriedenheit eine direkte Zielreferenz zugesprochen (Mees, 1985).

Braun (2000) unterscheidet verschiedene Typen der Zufriedenheit: Die resignative Zufriedenheit ist eine besondere Art der Zufriedenheit, da sie aus einer ursprünglichen Unzufriedenheit resultiert, bei der das Anspruchsniveau gesenkt wurde, also eine Reduzierung des bisherigen Soll-Wertes stattgefunden hat. Dies macht deutlich, dass die Zufriedenheit sehr unterschiedliche Qualitäten aufweisen kann.

## ***2.1 Allgemeine Lebenszufriedenheit***

Die Studienzufriedenheit ist ein Teil der allgemeinen Lebenszufriedenheit, welche zu den zentralen Aspekten des Wohlbefindens gehört. Dieses ist eng mit dem Selbstwertgefühl gekoppelt (Diener & Diener, 1995; Grob, 1999; Panori, Wong, Kennedy & King, 1995).

Den Einfluss der Lebenszufriedenheit auf das Wohlbefinden sieht man auch in der Literatur zu Forschungen auf dem Gebiet der Studienzufriedenheit. Lebenszufriedenheit wird von Westermann (2001) als der kognitive Teil des Wohlbefindens bezeichnet.

Die Studienzufriedenheit ist nicht nur ein Indikator für den Erfolg der Ausbildung, sondern hängt auch mit dem Wohlbefinden der Studenten zusammen und ist ein Teilaspekt der allgemeinen Lebenszufriedenheit (Westermann, 2006).

Bei Fisch, Orlik & Saterdag (1970) lässt sich entnehmen, dass sich unter Studierenden, die mit sich selbst unzufrieden sind, sich signifikant häufiger solche finden, deren Erwartungen an ihr Studium sich nicht erfüllt haben.

Im Rahmen seiner Untersuchung berichtet Zolkiewicz (1978) dass Studierende, die eine geringe emotionale Stabilität aufweisen, mit ihrem Studium unzufrieden sind. Die allgemeine Lebenszufriedenheit beeinflusst nachweislich die Studienzufriedenheit. Es wird vermutet, dass Personen, die mit ihrem Leben zufrieden sind, eine höhere Studienzufriedenheit vorweisen können. Die Lebenszufriedenheit stellt eine Art Generalfaktor dar, der die untergeordnete



ten Zufriedenheiten und somit auch die Studienzufriedenheit, beeinflusst, da bei hoher Lebenszufriedenheit ein überdauerndes Zufriedenheitsgefühl in der Person vorliegt, welches sich auch auf andere Lebensbereiche übertragen kann. Bei Personen, die mit ihrem Leben im Allgemeinen unzufrieden sind, wird angenommen, dass sie auch über eine niedrigere Studienzufriedenheit verfügen.

Hypothese:

Je positiver die Lebenseinstellung der Studierenden, desto höher die Studienzufriedenheit (Korrelation zw. positiver Lebenseinstellung und Studienzufriedenheit).

## 2.2 Zusammenhang zwischen Studienzufriedenheit und allgemeiner Lebenszufriedenheit

### 2.2.1 Rahmenmodell zur Studienzufriedenheit

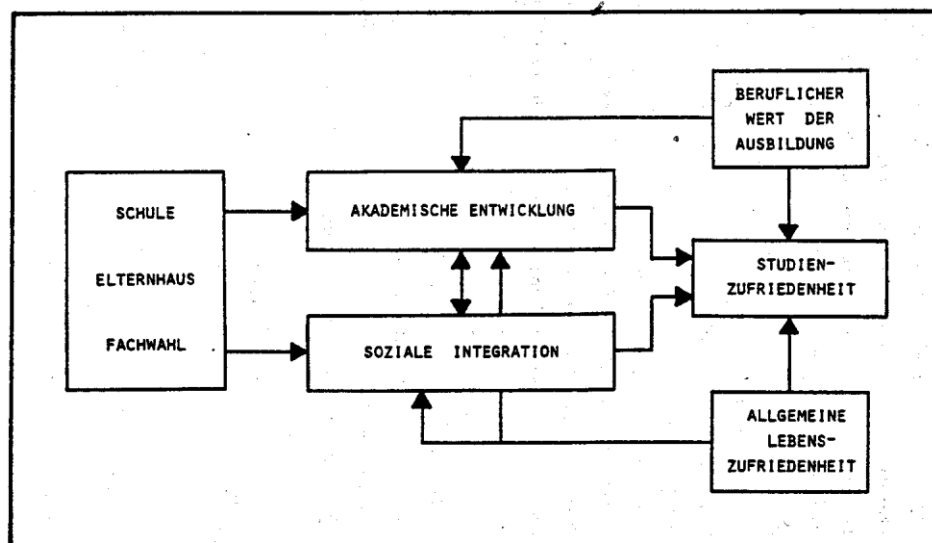


Abb. 1: Theoretisches Rahmenmodell zur Studienzufriedenheit nach Apenburg (1980)

Apenburg (1980) war einer der Ersten, der ein theoretisches Rahmenmodell zur Studienzufriedenheit entwickelt hat. Apenburg entwickelt sein Modell in Analogie zur Arbeitszufriedenheit, die als Einstellung des Individuums zu seiner Arbeit angesehen wird.

Das Rahmenmodell zur Studienzufriedenheit (Apenburg, 1980) geht davon aus, dass für die Ausprägung der Zufriedenheit im Wesentlichen zwei Bereiche des Erlebens und Verhaltens von Bedeutung sind. Der Leistungsbereich (Lösungen von Sachaufgaben, Entfaltung von Fä-

higkeiten, Aneignung von Wissen und Fertigkeiten), „Akademische Entwicklung“ genannt und der Bereich des Erlebens und Verhaltens, als „Soziale Integration“ bezeichnet, der sich auf die Interaktion und Kontakte mit der sozialen Umwelt bezieht. Es geht also um befriedigende, emotionale Erfahrungen und um wesentliche Sozialisationseinflüsse. Die beiden Bereiche beeinflussen sich gegenseitig, aber es ist auch ein relativ isoliertes Nebeneinander möglich. „Akademische Entwicklung“ und „Soziale Integration“ sind als Prozessdimensionen zu sehen, auf denen sich eine fortlaufende Interaktion zwischen Individuum und Umwelt abspielt. Die Ergebnisse dieser Interaktion werden nach subjektiver Evaluation für die Ausprägung von Zufriedenheit oder Unzufriedenheit wirksam. Es wird vermutet, dass die Dimension der „Akademischen Entwicklung“ den bedeutenderen Einfluss auf die Studienzufriedenheit ausübt, während die Bedeutung der „Sozialen Integration“ stark schwanken kann.

Die Dimension der „Sozialen Integration“ entspricht in Bezug auf die Studienzufriedenheit dem Bedürfnis nach mitmenschlichem Kontakt und nach sozialen Bindungen und die Dimension der „Akademischen Entwicklung“ dem Bedürfnis nach Entfaltung und Nutzung eigener Fähigkeiten, persönlicher Weiterentwicklung und Ausweitung eigener Kompetenzen.

Ein weiteres Bestimmungsstück des Modells ist der dem Studienfach beizumessende Wert, der individuell verschieden ist. Je höher der Studierende den beruflichen Wert der eigenen Ausbildung ansetzt, desto wichtiger sind ihm die Zufriedenheit mit seinem Studium und die gute Vorbereitung auf seinen späteren Beruf. Dementsprechend stellt dieser Student auch höhere Anforderungen an die Hochschullehre und die Studienbedingungen.

Die letzte Größe wird mit „Allgemeiner Lebenszufriedenheit“ beschrieben, eine individuelle Konstante mit hoher zeitlicher Stabilität, die von kurzen Umwelteinflüssen relativ unberührt bleibt und die den Stellenwert einer sehr stabilen Persönlichkeitseigenschaft hat. Zur allgemeinen Lebenszufriedenheit zählen auch Merkmale wie Selbstbewusstsein und Anpasstheit bzw. Anpassungsfähigkeit.

Die Studienzufriedenheit ist abhängig von der allgemeinen Lebenszufriedenheit, da eine allgemeine Lebensunzufriedenheit (mit einer pessimistischen Einstellungstendenz) auch zu Unzufriedenheit mit dem Studium führen kann und umgekehrt. Die allgemeine Lebenszufriedenheit beeinflusst auch die akademische Entwicklung.

Abbildung 1 zeigt, dass Lernerfahrungen in Schule und Elternhaus und die Fundiertheit der Studienfachwahl wichtige Vorbedingungen für eine erfolgreiche akademische Entwicklung sowie befriedigende soziale Kontakte darstellen.

Der Stellenwert der beruflichen Ausbildung wird von der akademischen Entwicklung beeinflusst, welche durch das Elternhaus, die schulischen Erfahrungen und durch die Studienfachwahl geprägt sind. Diese drei Faktoren haben ebenso Auswirkungen auf die soziale Integration des Studierenden, welche sich in Wechselwirkung mit der akademischen Entwicklung befindet; beide beeinflussen die Zufriedenheit mit dem Studium.

Die Bereiche „Akademische Entwicklung“ und „Soziale Integration“ stellen Prozessdimensionen dar, da sich hier wichtige Person-Umwelt-Interaktionen sozialer und nicht sozialer Art abspielen und Studierende hier eine Vielzahl von Lernerfahrungen erleben, durch die das Wissen, die Fähigkeiten, Fertigkeiten, Interessen, Einstellungen und Werthaltungen geprägt werden.

Es ist anzunehmen, dass zu Beginn des Studiums die Studienzufriedenheit im Wesentlichen von der allgemeinen Lebenszufriedenheit und dem subjektiven Wert der Ausbildung für das Erwerbsleben bestimmt wird, da sich auf den Prozessdimensionen noch keine relevanten zufriedenheitswirksamen Ereignisse abgespielt haben.

Um anzudeuten, dass sowohl die „allgemeine Lebenszufriedenheit“ als auch der „Wert der Ausbildung für das Erwerbsleben“ Auswirkungen auf die Prozessdimensionen haben können, sind von den beiden Einflussvariablen rückwärtsgerichtete Pfeile zu den beiden Prozessdimensionen eingezeichnet worden.

Ein Nachteil eines solch allgemeinen Modells ist, dass nur begrenzte Möglichkeiten existieren, die getroffenen Aussagen anhand konkreter Daten zu widerlegen.

### 3 Pilotstudie: Interviews

#### ***3.1 Instrument der qualitativen Erhebung: Leitfadeninterviews***

Als Pilotstudie wurden hypothesengenerierende Leitfaden-Interviews durchgeführt. Zuerst wurden in einer Vorstudie Probeinterviews durchgeführt, um den zuvor entwickelten Interview-Leitfaden zu testen. Der überarbeitete Leitfaden wurde dann bei acht Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg in Einzelinterviews eingesetzt. Dabei wurde der Interview-Leitfaden Prozess begleitend weiterentwickelt; die Anzahl der Codes wurde erweitert, bis keine neuen Aspekte mehr hinzukamen. Dieses induktive Vorgehen entspricht dem Sättigungsprinzip; bei jedem Interview wurden weitere Punkte aufgenommen, die für die Erforschung der Zufriedenheit mit der Hochschule bedeutend erschienen.

Bei den Interviews wurden die Studierenden nach ihren Motiven, Antriebskräften und Begründungen in Bezug auf ihre Meinungen befragt.

Die Interviews nahmen ca. 60 bis 90 Minuten in Anspruch. Sie wurden mit der Technik der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ (Mayring, 2002; Mayring & Gläser-Zikuda, 2005) ausgewertet.

Der Interview-Leitfaden zur Studienzufriedenheit (siehe Anhang A5) wurde in der Hauptuntersuchung bei acht Lehramtsstudierenden eingesetzt.

Diese hatten sich durch die Angabe ihrer E-Mail-Adresse auf dem Fragebogen zur Studienzufriedenheit aus einem vorhergehenden Projekt zur Studienzufriedenheit von Gruber, Fuss, Voss & Gläser-Zikuda (2009) freiwillig zum Interview bereit erklärt.

Als erstes wurde den Informanten die anonyme Weitergabe ihrer Aussagen versichert.

Der Kodierleitfaden wurde danach bei den Interviews der Hauptstudie bis zum Sättigungsgrad prozessbegleitend weiterentwickelt; d.h. bei jedem Interview wurden wichtige und neue Aspekte in den Leitfaden aufgenommen, bis keine neuen Punkte mehr genannt wurden. Diese Vorgehensweise bot sich an, da ansonsten bedeutende Themenbereiche nicht erfasst hätten werden können. Schließlich waren 120 Aspekte, die kodiert worden sind, enthalten.

Die Interviews für die Hauptstudie haben ca. 70-100 Minuten in Anspruch genommen. Den interviewten Personen kam die Zeit jedoch kürzer vor.

Am Ende des Interviews hatten die Studierenden die Möglichkeit zum Feedback, was auch von allen genutzt wurde. Die neue und ungewohnte Interviewsituation wirkte auf manche Studierende am Anfang etwas verunsichernd. Dies wurde unter anderem durch das Aufnah-

megerät verursacht, was sich jedoch schnell legte. Allgemein wurde die Interviewsituation als entspannt erlebt und die Studenten hatten das Gefühl offen alles sagen zu können.

Die Leitfaden-Interviews wurden aufgezeichnet und mit der „Qualitativen Inhaltsanalyse“ (Mayring, 2002; Mayring & Gläser-Zikuda, 2005) kodiert und ausgewertet. Die Auswertung der Interviews erfolgte mit dem Programm AQUAD sechs (Software-Paket zur Analyse qualitativer Daten; Huber, 2006).

### ***3.2 Ergebnisse der Leitfaden-Interviews***

(Ergebnisse der qualitativen Vorstudie: siehe Anhang A7)

#### **3.2.1 Ergebnisse der qualitativen Hauptstudie**

(Die ausführliche Ergebnissbeschreibung der qualitativen Hauptstudie befindet sich im Anhang A8)

Die Ergebnisse der Leitfaden-Interviews werden nach den verschiedenen Bereichen getrennt dargestellt. Begonnen wird mit den wichtigsten Punkten.

##### **1. Dozenten:**

- mangelhafte Betreuung (neun Nennungen)
- geringe Sprechstundenanzahl (fünf Nennungen)
- fehlendes Engagement der Dozenten (fünf Nennungen)
- unfreundlichen Umgang mit den Studierenden (fünf Nennungen)
- keine individuelle Terminvereinbarung in Bezug auf die Sprechzeiten (zwei Nennungen)
- ungünstige Sprechzeiten (eine Nennung)
- mangelhafte didaktische Kompetenz einiger Dozenten (vier Nennungen)
- Aneinanderreihung von Referaten in den Seminaren (eine Nennung)
- mangelhafte fachliche Kompetenz (eine Nennung)
- fehlende Informiertheit der Lehrenden (eine Nennung)
- Anforderungen der Lehrenden sehr unterschiedlich (eine Nennung)
- sehr umfangreiche Leistungen gefordert (eine Nennung)
- Dozenten nehmen keine Kritik von der studentischen Seite an (eine Nennung)
- mehr Referenten von außerhalb, die direkt aus der Praxis kommen (eine Nennung)

## **2. Lehrveranstaltungen:**

- Anzahl der Seminare nicht ausreichend (acht Nennungen)
- fehlende Praxisbezug (sieben Nennungen)
- überfüllte Seminare (sechs Nennungen)
- keine Mitsprache bei der Seminargestaltung (fünf Nennungen)
- Didaktik nicht praxisnah (fünf Nennungen)
- zu viele geschichtliche Themen (drei Nennungen)
- begrenztes Themenspektrum (zwei Nennungen)
- zu geringer Stellenwert der Psychologie (zwei Nennungen)
- mangelhafte didaktische Gestaltung (zwei Nennungen)
- fehlende Sprecherziehung (zwei Nennungen)
- fehlende Krankheitsvertretung (eine Nennung)
- Lernschwierigkeiten sollten einen größeren Stellenwert bekommen (eine Nennung)
- zu wenig auf die Hauptschule und ihre spezielle Problematik abgestimmte Seminare (eine Nennung)
- das Thema „Disziplin im Schulalltag“ vermehrt behandeln (eine Nennung)
- Seminare zum Thema „Anfangsunterricht“ (eine Nennung)
- fehlende fachdidaktische Seminare im Fach Musik (eine Nennung)
- Studentische Meinungen in den Seminaren mehr einbeziehen (eine Nennung)
- fehlende Aktualität der Themen (eine Nennung)
- gelehrte Didaktik veraltet (eine Nennung)

## **3. Praktika:**

- zu wenige Praktika (acht Nennungen)
- fehlende Realitätsnähe in den Praktika (fünf Nennungen)
- Semester mit Praxis Schwerpunkt (SmP) sehr positiv beurteilt (vier Nennungen)
- kein pädagogisches Begleitseminar (zwei Nennungen)
- zu wenig Praktikplätze (eine Nennung)
- fehlendes Hospitieren (eine Nennung)
- schlechte Verteilung der Praktikplätze (eine Nennung)

## **4. Bibliothek:**

- Buchbestand veraltet (fünf Nennungen)

- zu geringe Anzahl der Buchexemplare (vier Nennungen)
- mit bereits verlängerten Öffnungszeiten zufrieden (zwei Nennungen)
- Samstags-Öffnungszeiten einführen (zwei Nennungen)
- Bibliothek montags bis freitags bis 20 Uhr öffnen (eine Nennung)
- Öffnungszeiten in den Semesterferien ausweiten (eine Nennung)
- Fernleihgebühren zu hoch (eine Nennung)
- Zufriedenheit mit Beratung in Bibliothek (acht Nennungen)

#### **5. Studienberatung:**

- mit Sekretariaten am unzufriedensten (fünf Nennungen)
- Bedarf für allgemeine Studienberatung (drei Nennungen)
- ungenügende Studiengangsberatung (zwei Nennungen)
- ungenügende Beratung für einzelne Fächer (eine Nennung)
- ungenügende Asta-Beratung (eine Nennung)

#### **6. Vorlesungsverzeichnis:**

- kommentiertes Vorlesungsverzeichnis gewünscht (acht Nennungen)
- Vorlesungsverzeichnis nicht aktuell (drei Nennungen)
- Vorlesungsverzeichnis fehlerhaft bzw. unvollständig (drei Nennungen)
- mangelhafte Seminarzuordnung (eine Nennung)

#### **7. Homepage:**

- mehr Informationen auf der Homepage (sieben Nennungen)
- Homepage unstrukturiert (drei Nennungen)
- Homepage nicht auf aktuellem Stand (eine Nennung)

#### **8. Infobretter:**

- Wunsch nach zentralem Infobrett (sechs Nennungen)
- Anmeldung per Email für die Seminare (zwei Nennungen)

#### **9. Organisation:**

- schlechte Organisation der Hochschule (fünf Nennungen)
- Studienordnung teilweise unverständlich (vier Nennungen)

- Informationsflut in den Info-Veranstaltungen (drei Nennungen)
- zu viele Pflichtseminare (zwei Nennungen)
- Pausen zwischen den Lehrveranstaltungen zu lang (zwei Nennungen)
- zu viele Abweichungen von Studienordnung (eine Nennung)
- Info-Veranstaltungen differenziert nach einzelnen Studiengängen (eine Nennung)
- Verbesserung der Seminarkoordination (eine Nennung)

#### **10. Computerräume:**

- zu wenige PCs (sechs Nennungen)
- Hitze in Computerräumen (fünf Nennungen)
- zu wenig Platz an den Computerarbeitsstischen (drei Nennungen)
- zu hohe Lautstärke (drei Nennungen)
- Speichern auf USB-Stick funktioniert an einigen PCs nicht (zwei Nennungen)
- Computer-Mäuse defekt (eine Nennung)
- Kopfhörer fehlen (eine Nennung)
- Drucken problematisch (eine Nennung)

#### **11. Räumlichkeiten:**

- renovierungsbedürftig (sechs Nennungen)
- schlechte Belüftung/Hitze in den Räumen (sechs Nennungen)
- Seminarräume zu klein (fünf Nennungen)
- mangelhafte technische Ausstattung (fünf Nennungen)
- Betonwände sollten gestrichen werden (fünf Nennungen)
- fehlende Lernräume (fünf Nennungen)
- defekte Einrichtung (vier Nennungen)
- Gebäude äußerlich wenig ansprechend (vier Nennungen)
- zu wenige Stühle in Seminarräumen (zwei Nennungen)
- mangelhafte Sauberkeit (eine Nennung)
- an Waschbecken in Seminarräumen fehlen Papierhandtücher (eine Nennung)
- Rauchverbot in der gesamten Hochschule einführen (eine Nennung)
- mangelhafte Sportgeräteausstattung (eine Nennung)
- Ruheraum gewünscht (eine Nennung)



**12. Prüfungen:**

- Prüfungsangst wegen Leistungsdruck (zwei Nennungen)
- schlechte Prüfungsvorbereitung in Lehrveranstaltungen (eine Nennung)

**13. Keine Beschwerdestelle:**

- fehlende Anlaufstelle für Kritik (zwei Nennungen)

**14. Zusätzliches Kursangebot:**

- mehr Sprachkurse (zwei Nennungen)
- zusätzlicher Bedarf: Kurse zur wissenschaftlichen Arbeitsweise (eine Nennung)
- mehr Übungskurse (eine Nennung)

**Hypothese:**

Studierende, die mit dem zusätzlichen Kursangebot zufrieden sind, sind auch mit ihrem Studium zufriedener (positive Korrelation zw. Zufriedenheit mit zusätzlichem Kursangebot und Gesamtzufriedenheit mit der Hochschule).

**15. Mensa:**

- minderwertige Essensqualität (fünf Nennungen)

**16. Hochschulleben:**

- Aula schöner gestalten (zwei Nennungen)
- größeres Platzangebot für Partys, da überfüllt (zwei Nennungen)

**17. Sanitäre Anlagen:**

- fehlendes WC-Papier und Papierhandtücher (eine Nennung)

**18. Überfüllte Mülleimer:**

- regelmäßige Leerung der Mülleimer (eine Nennung)

**19. Allgemeine Lebenszufriedenheit/Wohlbefinden:**

- unterstützende Freundschaften (acht Nennungen)
- optimistische Lebenseinstellung (acht Nennungen)

**Hypothese:**

Je höher die Resilienz der Studierenden, desto höher ihre Studienzufriedenheit (positive Korrelation zw. Resilienz und Studienzufriedenheit).

- allgemeine Lebenszufriedenheit (sieben Nennungen)
- Zufriedenheit mit Studienwahl (sieben Nennungen)
- Selbstwertgefühl (sieben Nennungen)
- Unterstützung durch Partnerschaft (sieben Nennungen)
- Unterstützung durch Eltern und Großeltern (sechs Nennungen)

**Hypothese:**

Je höher die soziale Unterstützung, desto höher die Studienzufriedenheit (positive Korrelation zw. sozialer Unterstützung und Studienzufriedenheit).

- Erfolgserlebnisse (sechs Nennungen)
- Entspannung (vier Nennungen)
- Stress durch Leistungsanforderungen im Studium (drei Nennungen)
- knappe Freizeit (drei Nennungen)
- Zeitdruck (zwei Nennungen)
- finanzielle Sorgen (zwei Nennungen)
- Zukunftssorgen (zwei Nennungen)
- Krankheiten (eine Nennung)
- depressive Verstimmungen (eine Nennung)

**Hypothese:**

Je niedriger die außeruniversitären Belastungen, desto höher die Studienzufriedenheit (negative Korrelation zw. Belastungen und Studienzufriedenheit).

- Klima unter Studierenden sehr gut (acht Nennungen)

## 4 Aspekte der Studienzufriedenheit

Für das Konzept der Studienzufriedenheit sind verschiedene Forschungsansätze und Konzepte von Bedeutung. Insbesondere sind dies: das Konzept der Arbeitszufriedenheit, die Einstellungsforschung, die Wohlbefindensforschung, das Konzept lebenslangen Lernens, das Konzept der Kundenzufriedenheit und schließlich die Forschung zur Qualität der Lehre sowie die Lehr-Evaluation.

Wenn man die Studienzufriedenheit untersuchen möchte, kann man einige Parallelen im Konzept der Arbeitszufriedenheit finden (Apenburg, 1980). Erwartungen in Bezug auf die Hauptmerkmale der Studienzufriedenheit wurden aus der Arbeitszufriedenheits- und Einstellungsforschung abgeleitet. Eine Einstellung ist gleichbedeutend mit dem Ausmaß der zustimmenden oder ablehnenden Bewertung eines Objektes durch ein Individuum (Westermann, Heise, Spies & Trautwein, 1996). Diese Einstellung ergibt sich aus den studentischen Überzeugungen, dass bestimmte Merkmale dem Einstellungsobjekt zukommen (Westermann, 2006). Studienzufriedenheit ist die Einstellung des Individuums zu seinem Studium.

Studienzufriedenheit wird als subjektives Merkmal im Sinne eines Gefühlszustandes oder im Sinne einer „kognitiv-evaluativen Einstellung“ zu Aspekten des Studiums konzipiert. Das Ausmaß der Zufriedenheit ist von der Übereinstimmung der individuellen Erwartungen seitens der Person und der wahrgenommenen Merkmale der Studiensituation bzw. Arbeitssituation abhängig (Fischer, 1989; Rosenstiel, Falkenberg, Hehn, Henschel & Warns, 1982).

Der Begriff „Einstellung“ wird von Trommsdorff als die Bereitschaft, sich in einer bestimmten Situation einem bestimmten Gegenstand (auch einer Idee) gegenüber annehmend oder ablehnend zu verhalten definiert. Er bezeichnet die Zufriedenheit als das „Ergebnis eines psychischen Soll-Ist-Vergleichsprozesses zwischen Erwartung und Erfahrung“ (2004, S. 37).

An den meisten Hochschulen wird vor allem die Zufriedenheit der Studierenden mit den einzelnen Lehrveranstaltungen evaluiert. Studienzufriedenheit umfasst jedoch mehr Aspekte, als nur die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen. Westermann et al. (1996) teilen die Komponenten der Studienzufriedenheit in drei Gruppen ein:

1. Die Zufriedenheit mit den Studieninhalten
2. Die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen und
3. Die Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen

Möchte man herausfinden von welchen Faktoren die Studienzufriedenheit abhängt, so muss man nicht nur Lehrveranstaltungsmerkmale erfassen, sondern auch die Persönlichkeit der Studierenden und die Rahmenbedingungen des Studiums (vgl. z.B. Schindler, 1994).

Aus diesem Grunde nehmen Spies et al. (1996) die Person (P) – Environment (E) – Fit (F) – Theorie (z. B. Caplan, 1987) als Ausgangslage, um die Auswirkungen auf die Studienzufriedenheit von Diskrepanzen zwischen studentischen Bedürfnissen und der Erfüllung dieser Bedürfnisse durch das Studium zu prüfen.

Westermann et al. (1996) kamen in ihrer Studie zu dem Ergebnis, dass die Zufriedenheit mit einer Lehrveranstaltung die allgemeine Studienzufriedenheit nicht beeinflusst.

Fischer (1980) entdeckte signifikante Zusammenhänge zwischen Studienzufriedenheit und den Erwartungen entsprechenden Problemen im Studium. Daraus kann man schließen, dass Probleme nicht automatisch zu Unzufriedenheit führen; sondern, wenn Probleme erwartet werden, also gedanklich antizipiert sind und der Student nicht völlig unvorbereitet auf ein Problem stößt, schmälern sie die Studienzufriedenheit nicht. Es könnte sein, dass Studierende, die sich gedanklich mit einem möglicherweise auf sie zukommendem Problem auseinander gesetzt haben, es als Herausforderung sehen und nicht völlig davon überrascht und überfordert werden. Probleme, mit denen man sich bereits kognitiv beschäftigt hat, sind leichter zu bewältigen.

Die Erfassung von Zufriedenheit muss über zahlreiche theoretische Indikatoren stattfinden. Dies wird in der Forschungspraxis meist nicht beachtet; oft wird Zufriedenheit über wenige oder sogar nur ein einziges Item erhoben (Müller, 2001).

Nach Westermann et al. (1996) ergeben sich zehn Hauptmerkmale des Studiums:

- Studienbedingungen
- Studieninhalte
- Lehrverhalten der Dozenten
- Benotung
- Berufliche Relevanz
- Anerkennung
- Kontakte zu Dozenten
- Unterstützende Kontakte zu Kommilitonen
- Hochschulverwaltung und -politik

## ➤ Randbedingungen des Studiums

Zu diesen Bereichen wurden Aussagen für die Erhebungen in dieser Studie formuliert. Es soll herausgefunden werden, welche Merkmale für die Studienzufriedenheit tatsächlich relevant sind.

### ***4.1 Die Hochschule als Bildungsinstitution***

Die Aufgabe der Hochschulen ist es, vielfältige Kompetenzen für eine erfolgreiche Berufsausübung zu vermitteln, hierzu gehören nicht nur anwendungsbezogenes Fachwissen, sondern auch Schlüsselqualifikationen wie z.B. selbstgesteuertes Lernen, rhetorische Kompetenzen und Teamfähigkeit; des weiteren soll die Hochschule die Grundlage für lebenslanges Lernen legen und für eine ausreichende Motivierung zum lebenslangen Lernen sorgen (vgl. Berendt, 2000).

Im Hochschulrahmengesetz sind allgemeine Grundsätze des Hochschulwesens bundeseinheitlich geregelt. Zu den Aufgaben der Hochschule gehören die Inhalte und die Organisation des Studiums (vgl. Behringer & Jeschek, 1993). Spieß et al. (1996 & 1998) erkennen die Gewichtung der Studieninhalte, Studienbedingungen und Rahmenbedingungen. Westermann et al. (1996) kommen bei ihrer Studie ebenfalls zu dem Ergebnis, dass die Gesamtzufriedenheit mit dem Studium vor allem von der Zufriedenheit mit den Studieninhalten abhängig ist. Auch die qualitativen Forschungen zu dieser Studie zeigen die Bedeutung der einzelnen Hochschul-Aufgaben.

Die Hochschulen müssen dafür sorgen, dass ein möglichst großer Prozentsatz der Studierenden ihr Studium erfolgreich abschließen kann. Die hierfür große Bedeutung der Zufriedenheit mit dem Studium wird durch Befunde untermauert, nach denen mit ihrem Studium unzufriedene Studierende zu einem Fachwechsel, einem Hochschulwechsel oder sogar zu einem Studienabbruch neigen (z. B. Apenburg, 1980; Lewin, 1999; Pervin & Rubin, 1967). Aufgrund der eingeführten Studiengebühren könnte bei Studienunzufriedenheit und den oben genannten Folgen eine Einnahmequelle für die Hochschulen wegfallen.

Die Studiengebühren führen zu einem stärkeren Wettbewerb zwischen den Hochschulen. Dieser Wettbewerb bewirkt, dass Hochschulen von Personen, die ein Studium aufnehmen möchten, miteinander verglichen werden, um die für sie am besten geeignete Hochschule zu finden.

#### 4.1.1 **Qualität und Evaluation der Hochschulausbildung**

Evaluation der Hochschulausbildung liefert die notwendige Informationsbasis für Veränderungen. Sie muss in konkrete Zielvereinbarungen münden - in ein Qualitätsentwicklungsprojekt (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, 2004).

Die Pädagogischen Hochschulen haben die Möglichkeit, die Einschätzungen der Studierenden regelmäßig zu erheben und auf dieser Grundlage Entwicklungen einzuleiten. Diese Hochschulart hat durch ihre Spezialisierung auf pädagogische Berufe eine größere Chance als die Universitäten, gezielt auf die Anliegen der Lehramtsstudierenden einzugehen und so zur Qualität der in den letzten Jahren viel diskutierte Lehrerausbildung beizutragen (Hermeling & Willige, 2008).

Im Jahre 2004 wurde die Erziehungswissenschaft in Baden-Württemberg von einer Gutachterkommission evaluiert: Die Evaluationsagentur Baden-Württemberg hat unter anderem mehrere Gespräche mit Studierenden der Erziehungswissenschaft geführt, die das Ergebnis erbrachten, dass wegen der großen Studentenzahlen an Pädagogischen Hochschulen keine hohe Qualität der Betreuung und Begleitung der Praktika gewährleistet ist (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, 2004). Diese Probleme wurden auch in den Interviews der vorliegenden Studie geäußert.

Des Weiteren kam das Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg (2004) zu dem Ergebnis, dass die durchgeführte Evaluation der Lehre an den meisten Pädagogischen Hochschulen nicht ausreichend ist. Das Lehrpersonal sollte selbst Fragebögen erstellen und offener sein für Feedback-Methoden. Zur Qualitätssicherung der Praktika hat keine Pädagogische Hochschule Maßnahmen ergriffen.

Die Studienzufriedenheit wird in den meisten bisher durchgeführten Studien von der institutionellen Perspektive aus betrachtet; die Studierenden können nur die Eigenschaften der Hochschule bewerten, die die Hochschule für besonders wichtig hält (Joseph, Yakouh & Stone, 2005). Die vorliegende Studie geht auf dieses Problem ein, in dem sie die Ansichten der Studierenden ernst nimmt und die Hochschule aus der studentischen Perspektive erforscht. Sowohl der Fragebogen als auch der Kodierleitfaden für die Interviews wurden mit den betroffenen Studierenden entwickelt. Bei beiden Erhebungen hatten die Studenten die Möglichkeit ein Feedback zu geben und in den Interviews wurden viele zusätzliche Aspekte mit aufgenommen, die für die Studierenden von großer Bedeutung sind.

Der Schwerpunkt in den meisten deutschen Forschungsarbeiten zum Thema „Studienzufriedenheit“ lag auf einem Ist- und Soll-Werte-Vergleich, in den die Zufriedenheit mit den Studieninhalten, -bedingungen und Bewältigung der Studienbelastung eingehen, also die kognitive Komponente. Zudem wird die Studienzufriedenheit analog zur Arbeitszufriedenheit als Einstellung des Studierenden zu seinem Studium angesehen, was wiederum den kognitiven Aspekt betont.

Neben der kognitiven Komponente wird in neueren Arbeiten der Zufriedenheitsforschung immer mehr auf die affektive und motivationale Komponente der Zufriedenheit aufmerksam gemacht, so dass in zukünftigen Studien diesen Komponenten ebenfalls Beachtung geschenkt werden sollte.

Im vorliegenden Projekt wurden für die Studienzufriedenheit psychometrische Skalen entwickelt, die es ermöglichen, verschiedene Komponenten zu erfassen.

#### ***4.2 Dienstleistungstheoretische Grundlagen der Studienzufriedenheit: die Kundenzufriedenheit***

Da die Studiensituation nach Ansicht einiger Forscher teilweise Ähnlichkeiten mit der Situation von Arbeitnehmern und teilweise mit der von Kunden aufweist (Apenburg, 1980; Craig, 1995), kann auf die Ergebnisse der Arbeits- und Kundenzufriedenheitsforschung zurückgegriffen werden.

Obwohl eine kundenorientierte Sichtweise unter betriebswirtschaftlichen Aspekten das besondere Verhältnis zwischen Hochschule und Studierenden nur unzureichend berücksichtigt, da keine Geschäftsbeziehung im Sinne eines Käufer-Verkäufer-Verhältnisses zwischen den beiden Parteien besteht, könnte sich diese Situation durch die teilweise bereits erfolgte Einführung von nennenswerten Studiengebühren ändern. Der Wettbewerb um die zahlenden „Kunden“ könnte zunehmen.

Hochschulen bieten kein Sachgut an, das leicht quantifizierbar ist, sondern eine „Leistungsfähigkeit bzw. ein Leistungsversprechen (Potenzial) in Form einer ‚Dienstleistung‘. Dazu gehören u.a. die Bereitstellung von qualifizierten Professoren und einer guten Ausstattung (Räumlichkeiten, Services etc.). „Die Qualität dieser Potenzialangebote kann in der Regel erst bei bzw. nach Inanspruchnahme durch den externen Faktor ‚Studierender‘ ermittelt werden.“ (Gruber & Voss, 2005, S. 2). Anhand dieser Betrachtungen liegt es nah auch Erkenntnisse aus der Konsumenten- sowie Dienstleistungsforschung auf die Hochschulforschung und die Konzeption und Erfassung der Studienzufriedenheit zu übertragen. Gemäß Meffert und Bruhn gibt

die Kundenzufriedenheit die „Übereinstimmung zwischen den subjektiven Erwartungen und der tatsächlich erlebten Motivbefriedigung bei Produkten oder Dienstleistungen wieder“ (1981, S. 597). Zufriedenheit ist also das Ergebnis eines jeweils individuellen Abgleichungsprozesses zwischen den Erwartungen bzw. Ansprüchen, also der Soll-Komponente, und den subjektiv wahrgenommenen Erfahrungen, der Ist-Komponente. Dieses Konstrukt wird in der Kundenzufriedenheitsforschung Konfirmation/Diskonfirmation-Paradigma genannt. Das Konfirmation/Diskonfirmation-Paradigma umfasst vier grundlegende Komponenten: der Vergleichsstandard (Soll-Komponente), die wahrgenommene Leistung (Ist-Komponente), der Vergleich (Konfirmation oder Diskonfirmation) und die Zufriedenheit.

Das Erwartungsniveau des Kunden bezüglich der Leistung wird durch den Vergleichsstandard repräsentiert, wobei die Erwartungen, die Erfahrungsnormen und Ideale als mögliche Größen vorkommen können. Wenn der Kunde Ideale als Vergleichsstandards auswählt, wird von ihm das größte Leistungsniveau zugrunde gelegt.

Die Leistung eines Produkts, oder wie im Falle der Studienzufriedenheit die Dienstleistung, entspricht der Ist-Komponente, der meistens weniger Aufmerksamkeit gewidmet wird. Hierbei wird unterschieden in eine objektive, d.h. tatsächliche Leistung, die für alle Kunden gleich ist und in eine subjektive Leistung, die von Kunde zu Kunde variieren kann.

Die zentrale, vermittelnde Variable zwischen der Soll- und Ist-Komponente und dem Zufriedenheitsurteil stellt den Vergleich dar. Hier steht das Verhältnis zwischen der Soll- und der Ist-Komponente im Vordergrund und es gibt dabei drei Konstellationen: positive Diskonfirmation, Konfirmation und negative Konfirmation (siehe Abbildung 2).

Untersuchungsergebnisse aus der Kundenzufriedenheitsforschung können auch auf das Thema Studienzufriedenheit angewendet werden. Dies ist der Fall, da Studierende in gewisser Weise, durch die Inanspruchnahme der Dienstleistungen, die eine Hochschule anbietet, die Eigenschaften von Kunden aufweisen. Als das Ergebnis eines Vergleichs von Ist- und Soll-Werten kann man auch die Studienzufriedenheit sehen. Dabei hängt sie nicht nur vom Studierenden oder vom Studium ab, sondern von der Passung zwischen Person und Umwelt, d.h. der selbst interpretierten Stimmigkeit zwischen dem Individuum und seinen Lebensumständen, die teilweise selbst zu verantworten sind (vgl. Rost, 2001).



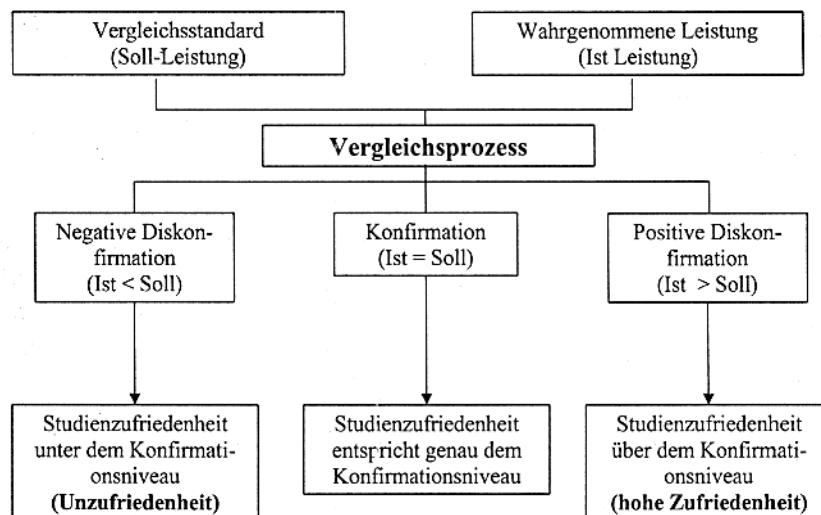


Abb. 2: Zustandekommen der Studienzufriedenheit nach Gruber und Voss (2005)

Es konnte gezeigt werden, dass der dienstleistungstheoretische Gesichtspunkt der Kundenzufriedenheit eine immer bedeutendere Rolle spielt und man die Möglichkeit hat die Erkenntnisse aus der Kundenzufriedenheitsforschung auf die Studienzufriedenheit zu übertragen.

### 4.3 Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit

Im Studienqualitätsmonitor 2007 geben Studierende Pädagogischer Hochschulen im Gegensatz zu Universitäten und Fachhochschulen fast durchgehend negative Bewertungen der Studienqualität ab (Hermeling & Willige, 2008).

In den folgenden Abschnitten werden die einzelnen Einflussfaktoren, geordnet nach hochschulbezogenen und studierendenbezogenen Faktoren, ausgearbeitet.

#### 4.3.1 Hochschulbezogene Faktoren

##### 4.3.1.1 Dozenten

Von hoher Wichtigkeit werden die meisten Merkmale des Lehrpersonals eingestuft. Studierende erwarten von den Lehrkräften vor allem die Fähigkeit zur Stoffvermittlung und Kompetenz. Die Kontaktmöglichkeiten zu den Professoren werden als sehr schlecht beurteilt, was die ungünstige Relation „Professoren zu Studenten“ widerspiegelt (Schwaiger, 2002).

Westermann, Spies, Heise & Wollburg-Claar (1998) kamen zu dem Ergebnis, dass die Vermittlungskompetenz der Lehrenden für die Zufriedenheit der Studenten mit den Lehrveranstaltungen am wichtigsten ist. Die Dozenten sollten die Sachverhalte verständlich erklären

können und mit Beispielen verdeutlichen. Des Weiteren sollte die Veranstaltung eine klare Struktur aufweisen und lebendig gestaltet werden.

Ebenso wird in der Studie von Knigge-Illner (2002) Unzufriedenheit in Bezug auf die Qualität der Vermittlung des Lernstoffs bekundet.

Die 15. Sozialerhebung bei den Studierenden kommt zu dem Ergebnis, dass viele Studierende den Kontakt zu den Dozierenden als zu selten empfinden und die Betreuung eine zu geringe Intensität aufweist (Schnitzer, Isserstedt, Müßig-Trapp & Schreiber, 1998). Die defizitäre Betreuung durch die Dozierenden wird auch bei Knigge-Illner (2002) häufig beklagt: Die Studierenden benötigen ein Feedback für ihre Hausarbeiten und Referate, damit sie Anerkennung und Orientierung erhalten. Die Studierenden wünschen sich Interesse auf Seiten der Hochschullehrer für ihre Meinungen und ihre Erfahrungen mit dem Studium. Sie möchten wahrgenommen und beachtet werden. Die Berichte der Studierenden weisen auf mangelhafte soziale Zugehörigkeit hin. „Derartige Defizite erschweren die Bildung eines positiven Selbstkonzepts ganz wesentlich.“ (S. 52). Erfolg und Misserfolg mit dem Studium haben einen hohen Stellenwert für das Selbstwertgefühl der Studierenden. Bei einigen Studierenden bekommt man den Eindruck, dass der Prozess ihrer Identitätsbildung beeinträchtigt ist und sie keinen zufriedenstellenden Identifikationsgrad mit ihrer Hochschule erreichen können. Die defizitäre Betreuung wirkt sich nachteilig auf die Lernprozesse im Studium und auf die Entwicklung von Kompetenzen aus. Die Studierenden benötigen mehr Anleitung und Betreuung um motivationale Voraussetzungen entwickeln zu können, als die Hochschulen gegenwärtig zur Verfügung stellen können. Wenn Anregung und Ermunterung fehlen, können sich individuelle Leistungspotentiale nicht entfalten. Die Entwicklung des Selbstbewusstseins wird durch fehlende Erfolgserlebnisse und mangelnde Beachtung beeinträchtigt. Selbstbewusstsein ist jedoch wichtig für das Studium, wenn die Studierenden z.B. ein Referat vortragen oder sich an der Diskussion im Seminar beteiligen wollen. Das persönliche Interesse an den Studierenden ist sehr wichtig, damit die Studierenden Leistung hervorbringen können.

Mit der Qualität des Lehrpersonals, den Leistungsrückmeldungen und dem Angebot an Lehrveranstaltungen sind die Studierenden eher unzufrieden (Hofmann & Stiksrud, 1994). Wichtig für die Zufriedenheit mit dem Studium ist, neben anderen Bereichen, das Feedback der Dozenten, damit die Studierenden dazu lernen und sich weiterentwickeln können.

Für die Prädiktion der Zufriedenheit mit den Studienbedingungen erwiesen sich in der Studie von Schiefele und Jacob-Ebbinghaus (2006) Aspekte der Lehrqualität als relevant. Das Enga-

gement der Lehrenden und die Betreuung durch dieselben erhöhen die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen.

Wie Studien belegt haben, ist den Studierenden am wichtigsten, dass die Dozenten gut vorbereitet sind und schwierige Sachverhalte verständlich erklären und mit Beispielen erläutern können (vgl. Westermann et al., 1998).

Heise, Hasselhorn & Hager (2003) fanden in ihrem Forschungsprojekt heraus, dass die Studierenden umso zufriedener waren, je günstiger sie die Faktoren „Anregung“, „Arbeitsbelastung“ und „Umgang mit den Studierenden“ eingeschätzt haben. Bei einer als anregend erlebten Vermittlung der Lehrinhalte durch die Dozenten wurde der subjektive Lernerfolg höher beurteilt. Wenn die Studierenden wahrnehmen dass die Lehrperson sich engagiert sind sie zufriedener.

Auch in der Studie von Schiefele & Jacob-Ebbinghaus (2006) spielt das Engagement der Lehrkräfte eine große Rolle. Je mehr die Studierenden wahrnehmen, dass die Dozenten sich engagieren, desto zufriedener sind sie mit den Studienbedingungen. Dies hebt die besondere Relevanz der Lehre und des Lehrpersonals als zentrale Grundbestandteile der Studiumwelt hervor. Engagiertes und kooperatives Verhalten der Dozenten können zu größerer Zufriedenheit mit den Studienbedingungen führen.

Die negativen Effekte der Verschlechterung der finanziellen Lage der Hochschulen treten am deutlichsten in der unbefriedigenden quantitativen Betreuungsrelation zwischen Dozierenden und Studierenden hervor. Dies liegt an dem starken Anstieg der Anzahl der Studierenden und den gleichzeitigen Einsparungen im Personalbereich (Knigge-Illner, 2002).

Hermeling und Willige (2008) kamen zu dem Ergebnis, dass an den Pädagogischen Hochschulen die Betreuungsrelation negativer ausfällt als an den Universitäten und Fachhochschulen. Lediglich 38% der PH-Studierenden sind mit der Betreuungsqualität zufrieden. Ähnlich wie an den Universitäten ist die Erreichbarkeit der Lehrkräfte ohne Professur eindeutig besser. Dennoch sind die Urteile für beide Gruppen von Lehrpersonen so negativ, dass auch die Lehrenden ohne Professur die Mängel in der Betreuung kaum ausgleichen.

In den neuen Bachelor- und Master-Studiengängen ist ein Betreuungsschlüssel von einem Dozent auf 15 Studierende verbindlich (Bechmann, 2007). Dieses Verhältnis sollte für alle Studiengänge angestrebt werden, um die Qualität der Hochschulausbildung zu gewährleisten. Das Engagement der Lehrenden für die Studierenden, welches 96% der Studierenden für wichtig halten, scheint unter der schlechten Betreuungsrelation an den Pädagogischen Hoch-

schulen (PH) sehr zu leiden. 30% der Studierenden bescheinigen ihren Dozierenden einen (sehr) schlechten Einsatz (Hermeling & Willige, 2008).

Hypothese:

Studierende, die mit den Dozierenden zufrieden sind, sind auch mit ihrem Studium zufriedener (positive Korrelation zw. Zufriedenheit mit Dozierenden und Studienzufriedenheit).

#### 4.3.1.2 Lehrveranstaltungen

Bei Schwaiger (2002) sind die Zufriedenheit mit den Professoren, mit dem Schwierigkeitsgrad der Lehrveranstaltungen und die Zukunftsaussichten die bedeutendsten Treiber für die Studienzufriedenheit.

Die Studie von Schiefele & Jacob-Ebbinghaus (2006) kam zu dem Resultat, dass die Motivation der Studierenden und Merkmale der Lehrqualität die bedeutendsten Determinanten der Studienzufriedenheit darstellen. „Zusammengenommen erwiesen sich somit in der [...] Untersuchung [von Heise et al. 2003, S. 54] die Lehrvariablen als bedeutsame Prädiktoren der studentischen Zufriedenheit und des subjektiven Lernerfolgs.“

Vor allem Lehramtsstudierende klagen bundesweit über die großen Teilnehmerzahlen in Lehrveranstaltungen. Aus Sicht der Studierenden ist in Seminaren, Übungen und Vorlesungen Überfüllung der Alltag. Wegen der großen Teilnehmerzahlen sind für 80% der Studierenden Seminare (sehr) häufig beeinträchtigt, wodurch die auf Partizipation ausgelegte Lernform besonders leidet (Hermeling & Willige, 2008).

Überfüllte Lehrveranstaltungen spricht auch Schwaiger (2002) als besonderes Problem an. Ebenso wurde bei den Interviews der vorliegenden Studie herausgefunden, dass in diesem Bereich Handlungsbedarf besteht. Bei einigen Studierenden verzögert sich das Studium, da sie ihre Pflichtveranstaltungen nur mit Verzögerung belegen können. Dies ist für die Studierenden besonders ärgerlich, da sie für dieses Zusatzsemester, welches sie nicht selbst verschuldet haben, Studiengebühren zahlen müssen, deren Aufwendung allgemein für die Studierenden eine große Belastung darstellt. Außerdem ist es den Studierenden sehr wichtig die gewünschten Seminare, die für sie von persönlichem Interesse sind, belegen zu können.

Westermann et al. (1996) kamen zu dem Ergebnis, dass die Studierenden mit den Studienbedingungen sehr unzufrieden sind. Westermann et al. (1998) fand bei seiner Befragung heraus, dass ein ausreichend großes, abgestimmtes und praxisorientiertes Angebot an Veranstaltungen

zu den wichtigsten Studienbedingungen gehört. Dabei ist es von großer Bedeutung, dass die Veranstaltungen nicht überfüllt sind und sich nicht überschneiden.

Die Teilnahmemöglichkeit an Pflichtveranstaltungen ist an Pädagogischen Hochschulen sehr bedenklich. Bei Hermeling und Willige (2008) bewertet die Hälfte der Studierenden (51%) diese wesentliche Voraussetzung für eine gute Studienorganisation als (sehr) schlecht. Demzufolge sind auch die organisatorischen Möglichkeiten für den Erwerb von Leistungsnachweisen ungenügend und es kommt zu Verzögerungen im Studium.

Ein weiteres Problem in Bezug auf die Lehrveranstaltungen betrifft die Studieninhalte:

Spieß et al. (1996 & 1998) erkennen die Wichtigkeit der Studieninhalte, Studienbedingungen und Rahmenbedingungen. Westermann et al. (1996) kommen bei ihrer Studie ebenfalls zu dem Ergebnis, dass die Gesamtzufriedenheit mit dem Studium vor allem von der Zufriedenheit mit den Studieninhalten abhängig ist.

Die Studierenden an Pädagogischen Hochschulen bewerten die inhaltliche Abstimmung des Lehrangebotes nur zu 27% als gut und zu mehr als einem Drittel als schlecht (38%). Ebenfalls problematisch wird die zeitliche Abstimmung der Lehrveranstaltungen von den Studierenden der Pädagogischen Hochschulen gesehen; 66% kommen zu einem negativen und nur 12% zu einem positiven Urteil (Hermeling & Willige, 2008).

Der Berufsbezug der Studieninhalte erscheint schon bei Wilcke (1976) als wesentliche Bedingung für die Studienzufriedenheit. Seine Befunde kennzeichnen diese weitere Ursache für Studienunzufriedenheit: Sie besteht aus dem mangelhaften Bezug zwischen den Inhalten des Studiums und dem späteren Beruf. Dieser Bezug sollte in allen Phasen des Studiums hergestellt und deutlich gemacht werden. Eine noch stärkere Verzahnung der wissenschaftlichen Ausbildung und der Berufspraxis sollte geschaffen werden.

In den Interviews der vorliegenden Studie wird diese Problematik durch den durchgängig geäußerten Wunsch nach mehr Praxisbezug der Studieninhalte unterstrichen. Der Nutzen der Studieninhalte für den späteren Beruf sollte erhöht werden.

Schiefele und Jacob-Ebbinghaus (2006) kamen in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass die Zufriedenheit mit den Studieninhalten von deren berufspraktischer Relevanz abhängt.

In der Studie von Schwaiger (2002) wird der Praxisbezug ebenfalls als ungenügend angesehen. Die interviewten Studierenden der vorliegenden Studie wünschen sich ebenso mehr Praxisbezug der Lehrinhalte.

Hypothese:

Studierende, die mit den Lehrveranstaltungen zufrieden sind, sind auch mit ihrem Studium zufriedener (positive Korrelation zw. Zufriedenheit mit Lehrveranstaltungen und Studienzufriedenheit).

#### 4.3.1.3 Studienberatung

In der Studie von Schwaiger (2002) erzielte die Zufriedenheit in Bezug auf das Prüfungsamt und die Studienberatung schlechte Werte.

Da die Regelstudienzeiten heutzutage meist überschritten werden und die Erfolgsquote niedrig ist, rät die Kommission der Evaluation des Fachbereichs Erziehungswissenschaft insbesondere zu besseren Beratungs- und Betreuungsangeboten (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, 2004).

Auch Hermeling und Willige (2008) bemängeln die Betreuungsangebote in der Studieneingangsphase. Den Studierenden sollte eine angemessene Orientierungsphase in den ersten Semestern angeboten werden.

Wilcke (1976) erhebt die Forderung nach Rückmeldungen ohne Prüfungsdruck. Die Studierenden haben das Bedürfnis nach einem aussagekräftigen Feedback über den Leistungsstand ihrer Arbeit. Der Mangel an qualifizierten und ausreichenden Rückmeldungen wird in den Interviews der vorliegenden Studie als gravierend dargestellt. Eine Verbesserung der Relation Dozenten zu Studenten ist anzustreben, so dass die Lehrenden dem einzelnen Studenten mehr Zeit und Aufmerksamkeit widmen können. Die Deckung dieses Bedürfnisses impliziert eine weitere Möglichkeit der Erhöhung der Studienzufriedenheit.

Den Studenten sollte jederzeit die Gelegenheit zu einer eingehenden Studienberatung gegeben werden (Wilcke, 1976). Die Interviews dieser Studie zeigten ebenfalls, dass das Eingehen auf die Fragen der Studierenden seitens der Berater keine Selbstverständlichkeit darstellt.

Die Online-Beratung für Studierende könnte ausgebaut werden und es sollten vermehrt Rückmeldungen über ihren Leistungsstand an die Studenten erfolgen (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, 2004).

Hypothese:

Studierende, die mit der Studienberatung zufrieden sind, sind auch mit ihrem Studium zufriedener (positive Korrelation zw. Zufriedenheit mit Beratung und Studienzufriedenheit).

#### 4.3.1.4 Praktika

Im Jahre 2004 wurde die Erziehungswissenschaft in Baden-Württemberg von einer Gutachterkommission evaluiert. Die Evaluationsagentur Baden-Württemberg hat unter anderem mehrere Gespräche mit Studierenden der Erziehungswissenschaft geführt, die darin resultierten, dass wegen der großen Studentenzahlen an Pädagogischen Hochschulen keine hohe Qualität der Betreuung und Begleitung der Praktika gewährleistet ist (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, 2004). Diese Probleme traten auch bei den Interviews der vorliegenden Studie zu Tage.

„Nach Auffassung der Kommission stellen die engen Kontakte mit den Schulen und Staatlichen Seminaren eine strukturelle Stärke der Pädagogischen Hochschulen dar, die nicht optimal genutzt wird. Eine überzeugende Verbindung zwischen Theorie und Praxis kann nur bei einer guten Vorbereitung und Betreuung der Schulpraktika gelingen, von der jedoch nicht an allen Standorten berichtet wurde“ (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, 2004, S. 35). Nicht nur die Studierenden müssen während ihrer Praktika besser betreut werden, auch die Lehrer an den Kooperationsschulen sollten vermehrt informiert und angeleitet werden.

Die Studierenden an Pädagogischen Hochschulen bewerten nur die Praktikumsbetreuung etwas besser als die Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen des Landes. Bei Praktika fühlen sich 53% der Studierenden von den ProfessorInnen gut unterstützt und 59% von anderen Lehrkräften. 91% der PH-Studierenden stufen die Praktikumsbetreuung als wichtig ein, davon 69% sogar als „sehr wichtig“ (Hermeling & Willige, 2008).

#### Hypothese:

Studierende, die mit den Praktika zufrieden sind, sind auch mit ihrem Studium zufriedener (positive Korrelation zw. Zufriedenheit mit Praktika und Studienzufriedenheit).

#### 4.3.1.5 Bibliothek

Westermann et al. (1996) kamen zu dem Ergebnis, dass die Studierenden mit den Studienbedingungen sehr unzufrieden sind.

Westermann et al. (1998) fand bei seiner Befragung heraus, dass ein ausreichender und gut zugänglicher Buchbestand zu den wichtigsten Studienbedingungen gehört.

Die Gutachterkommission der Evaluation des Fachbereichs Erziehungswissenschaft kam bereits im Jahre 2004 zu dem Resultat, dass der Buchbestand der Bibliotheken an den Pädagogischen Hochschulen sich in einem schlechten Zustand befindet. Es fehlt an aktueller Literatur und an internationalen Zeitschriften, da die finanziellen Mittel nicht ausreichen. Des Weiteren sind die Öffnungszeiten der Bibliotheken begrenzt. Diese defizitäre Situation an den Pädagogischen Hochschulen kann nur selten durch die Kooperation mit einer naheliegenden Universität ausgeglichen werden (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, 2004). Dieselben Missstände erwähnten die interviewten Studierenden. Vieles muss per Fernleihe beschafft werden, was umständlich ist und die Studierenden Wartezeiten und Geld kostet. Einige Studierende nehmen deshalb den weiteren Weg, der wieder rum mehr Zeit kostet, zu einer besser ausgestatteten Bibliothek selbst auf, weil sie mit den Bedingungen in der Bibliothek ihrer eigenen Hochschule nicht zu recht kommen.

Hypothese:

Studierende, die mit der Bibliothek zufrieden sind, sind auch mit ihrem Studium zufriedener (positive Korrelation zw. Zufriedenheit mit Bibliothek und Studienzufriedenheit).

#### 4.3.1.6 PC-Ausstattung

Die Studierenden an den Pädagogischen Hochschulen sind mit der sachlichen Ausstattung ihrer Hochschule unzufriedener als die Studierenden an den Universitäten und Fachhochschulen (Hermeling & Willige, 2008).

Die Gutachterkommission kam zu dem Ergebnis, dass die PC-Ausstattung an den Pädagogischen Hochschulen veraltet ist (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, 2004). Diese Tatsache spielt auch an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, die in den Interviews dieser Untersuchung evaluiert wurde, eine Rolle. Obwohl zwischen der Evaluation der Gutachterkommission und der Befragung für diese Untersuchung die PC-Ausstattung schon verbessert wurde, bemängeln viele Studierende die technische Ausstattung der Computerräume, die ihnen nicht alle Möglichkeiten, die sie benötigen, bietet.

Hypothese:

Studierende, die mit der Ausstattung der Computerräume zufrieden sind, sind auch mit ihrem Studium zufriedener (positive Korrelation zw. Zufriedenheit mit Ausstattung der Computerräume und Studienzufriedenheit).



#### 4.3.1.7 Informationsangebot zum Studium

Durch ein ausreichendes und verständliches Informationsangebot der Hochschule können klare Studienstrukturen erzielt werden. Dies ist eine Voraussetzung für eine gute Studienbewältigung.

Die Studie von Keil und Piontkowski (1973) weist auf diesen, die Studienzufriedenheit bedingenden, Faktor hin: „Klarheit“ im Studium wird von 44 % der Befragten vermisst.

Die fehlende Klarheit wurde auch in den Interviews dieser Studie oft geäußert. Unklare Strukturen und zu wenige Informationen verunsichern und verärgern die Studierenden, da sie nicht wissen welche Anforderungen an sie gestellt werden und keinen Orientierungsrahmen haben. Die studienrelevanten Informationen einzuholen gestaltet sich somit als sehr mühsam und zeitaufwendig, was für die Studenten sehr unerfreulich ist, da man ihnen dieses unnötige Suchen nach den richtigen Informationen hätte ersparen können.

In der offenen Frage bei Schwaiger (2002) erwähnen die Studierenden, dass die Informationen zum Studium mangelhaft sind.

Die schlechte Informationsübermittlung an die Studierenden und teilweise auch an die Dozenten und Verwaltungsmitarbeiter beklagen auch die interviewten Studenten der vorliegenden Studie.

Mehr als die Hälfte (63%) der Studierenden an Pädagogischen Hochschulen finden die Studien- und Prüfungsordnungen schlecht verständlich (Hermeling & Willige, 2008).

Die Hochschule muss sicherstellen, dass die Studierenden alle studienrelevanten Informationen in geeigneter Form erhalten. Saterdag und Apenburg (1972) plädieren für ein schriftliches Verteilersystem, da Aushänge am Schwarzen Brett oft nicht wahrgenommen werden.

Hypothese:

Studierende, die mit dem Informationsangebot ihrer Hochschule zufrieden sind, sind auch mit ihrem Studium zufriedener (positive Korrelation zw. Zufriedenheit mit dem Informationsangebot der Hochschule und Studienzufriedenheit).

#### 4.3.1.8 Räumlichkeiten

Umweltvariablen haben einen nicht zu unterschätzenden Einfluss auf die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen (Pervin & Rubin, 1967). Das folgende Beispiel, ein Statement aus

einem Interview von Hitpass und Mock (1972, S. 94 ff.), verdeutlicht dies: „Die Kälte und Riesenhaftigkeit dieses Beton-Monstrums ist bedrohlich, erdrückend und deprimierend.“

Gerade diese negative Wirkung der Gebäude wird auch in den Interviews der vorliegenden Studie oft angesprochen.

Schon im Jahre 2004 konnte ein Raummangel an den Pädagogischen Hochschulen durch eine Evaluation festgestellt werden. Für Veranstaltungen, die von vielen Studierenden besucht werden, sind die Seminarräume nicht groß genug (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, 2004). Diese Probleme haben sich bis heute, nach Angaben der interviewten Personen dieser Studie, nicht verbessert, sondern noch verschlimmert, da die Studierendenzahlen gestiegen sind. Schwaiger (2002) kam zu dem gleichen Ergebnis wie die vorliegende Interviewstudie. Das mangelhafte Raumangebot war auch an der Ludwig-Maximilians-Universität in München ein nicht zufriedenstellender Aspekt (Schwaiger, 2002). Den interviewten Personen der vorliegenden Studie fehlen zudem Arbeitsräume zum ungestörten Lernen und zur Gruppenarbeit.

Bei der offenen Frage in seinem Fragebogen erfährt Schwaiger (2002), dass die Hörsäle renovierungsbedürftig sind. Diesen Mangel sprachen auch die interviewten Studierenden der vorliegenden Studie an.

Die technische Ausstattung der Hörsäle entspricht bei Schwaiger (2002) nicht den Anforderungen der Studierenden.

Hypothese:

Studierende, die mit den Räumlichkeiten der Hochschule zufrieden sind, sind auch mit ihrem Studium zufriedener (positive Korrelation zw. Zufriedenheit mit Räumlichkeiten der Hochschule und Studienzufriedenheit).

## **4.3.2 Studierendenbezogene Faktoren**

### **4.3.2.1 Lebenszufriedenheit**

Aufgrund der Ähnlichkeit zwischen Arbeitszufriedenheit und Studienzufriedenheit sind die Prädiktoren der Arbeitszufriedenheit auch für die Erforschung der Studienzufriedenheit interessant. Lance, Lautenschlager, Sloan und Varca (1989) kommen zu dem Ergebnis des wechselseitigen Einflusses zwischen Lebenszufriedenheit und der Bereichszufriedenheit Arbeitszu-

friedenheit. Die Autoren finden für Arbeitszufriedenheit einen positiven Effekt auf die Lebenszufriedenheit und auch umgekehrt.

Es wird angenommen, dass die allgemeine Lebenszufriedenheit die Studienzufriedenheit beeinflusst. Hier wird vermutet, dass Personen, die mit ihrem Leben zufrieden sind, eine höhere Studienzufriedenheit vorweisen können. Die Lebenszufriedenheit stellt eine Art Generalfaktor dar, der die untergeordneten Zufriedenheiten und somit auch die Studienzufriedenheit, beeinflusst, da bei hoher Lebenszufriedenheit ein überdauerndes Zufriedenheitsgefühl in der Person vorliegt, welches sich auch auf andere Lebensbereiche übertragen kann. Bei Personen, die mit ihrem Leben im Allgemeinen unzufrieden sind, wird angenommen, dass sie auch über eine niedrigere Studienzufriedenheit verfügen.

Hypothese:

Je höher die Lebenszufriedenheit, desto höher die Studienzufriedenheit (positive Korrelation zw. Lebenszufriedenheit und Studienzufriedenheit).

#### 4.3.2.2 Persönlichkeit

Der Zusammenhang von Lebenszufriedenheit und den Big Five Persönlichkeitseigenschaften wurde in vielen Studien untersucht. Hayes und Joseph (2003) finden Korrelationen von Lebenszufriedenheit mit Neurotizismus von  $r = -.54$ , mit Extraversion von  $r = .42$  und mit Gewissenhaftigkeit von  $r = .38$ . Offenheit für Erfahrungen und Verträglichkeit stehen hier nicht mit Lebenszufriedenheit in Verbindung.

Lebenszufriedenheit korreliert über zweieinhalb Jahre hinweg signifikant positiv mit Extraversion und signifikant negativ mit Neurotizismus (Lu, 1999).

Eine Metaanalyse zeigt ähnliche Werte, nämlich Korrelationen von Lebenszufriedenheit mit Neurotizismus von  $r = -.24$ , mit Extraversion von  $r = .17$ , mit Offenheit für Erfahrungen von  $r = .14$ , mit Verträglichkeit von  $r = .16$  und mit Gewissenhaftigkeit von  $r = .22$  (DeNeve & Cooper, 1998).

Hypothesen:

- Je höher der Neurotizismus, desto niedriger die Lebenszufriedenheit (negative Korrelation zw. Neurotizismus und Lebenszufriedenheit).
- Je höher die Extraversion, desto höher die Lebenszufriedenheit (positive Korrelation zw. Extraversion und Lebenszufriedenheit).

- Je höher die Gewissenhaftigkeit, desto höher die Lebenszufriedenheit (positive Korrelation zw. Gewissenhaftigkeit und Lebenszufriedenheit).
- Je höher die Offenheit für Erfahrung, desto höher die Lebenszufriedenheit (positive Korrelation zw. Offenheit für Erfahrung und Lebenszufriedenheit).

#### 4.3.2.3 Interesse/Motivation

Den stärksten Prädiktor für die Zufriedenheit mit den Studieninhalten stellt in der Studie von Schiefele und Jacob-Ebbinghaus (2006) das Fachinteresse dar.

Die Übereinstimmung des Interesses der Studierenden mit den Inhalten des Studiums erscheint als wesentliche Bedingung für die Studienzufriedenheit (Wilcke, 1976).

Hiemisch et al. (2005) kamen zu dem Schluss, dass die Gründe, die für eine Studienfachwahl gesprochen haben, die spätere Zufriedenheit mit den Inhalten im Studium voraussagen können; sie wirken sich jedoch nicht auf die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen aus.

Nach Wilcke (1976) haben zufriedene Studierende ihre Studienfachwahl aus Interesse getroffen. Ihre Studienerfahrungen sind mehr mit ihren Erwartungen zu Beginn des Studiums vereinbar als bei unzufriedenen Studenten. Sie haben ein klares Berufsziel, empfinden ihr Studium als praxisbezogen und zweifeln nicht an ihrer Studienfachwahl. Die zufriedenen Studierenden bevorzugen mehr Vorgaben und Leitung durch die Dozenten. Die Hauptmerkmale der Studierenden, die in Bezug auf ihr Studium hochzufriedene Angaben machen, sind größere Anpassungsbereitschaft und verstärkte Leistungsorientierung.

In der Studie von Schiefele und Jacob-Ebbinghaus (2006) erwiesen sich Aspekte der berufsbezogenen Motivation als relevant für die Prädiktion der Zufriedenheit mit den Studienbedingungen. Ein negativer Zusammenhang besteht zwischen der berufsbezogenen Motivation und der Zufriedenheit mit den Studienbedingungen. Die Zufriedenheit mit den Studienbedingungen nimmt umso mehr ab, je ausgeprägter die Studenten ihr Studium als Mittel zum (beruflich-finanziellen) Zweck betrachten. Zwischen der leistungsbezogenen Motivation und der Zufriedenheit mit den Studienbedingungen besteht jedoch eine positive Beziehung.

Das Fachinteresse ist bei Heise et al. (1999) ein signifikanter Prädiktor für die Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen. Motivation setzt Interesse auf Seiten der Studierenden voraus.

Um die intrinsische Studienmotivation zu fördern muss man den Studierenden die Möglichkeit zur eigenständigen Gestaltung ihres Studiums geben. Damit hierfür genügend Wahlmöglichkeiten zur Verfügung stehen, muss ein inhaltlich breit gefächertes Angebot an Vorlesungen, Seminaren und Übungen zur Verfügung stehen, aus dem interessensspezifisch und dem eigenen Leistungsstand entsprechend ausgewählt werden kann (Wilcke, 1976). In den Interviews der vorliegenden Studie beklagten die Studierenden oft, dass erstens sehr viel in ihrem Studium vorgeschrieben ist und sie neben den zahlreichen Pflichtveranstaltungen kaum mehr Kapazitäten für eigene Interessen haben und zweitens das Angebot zu begrenzt ist, so dass sie die Themen, die sie interessieren nicht belegen können.

Sinnvollerweise sollte die Hochschulleitung studentische Meinungen in die Weiterentwicklung der Studiengänge mit ein beziehen; international renommierte Hochschulen praktizieren dies seit langem (Schwaiger, 2002).

Die Studie von Schiefele und Jacob-Ebbinghaus (2006) kam zu dem Resultat, dass die Motivation der Studierenden und Merkmale der Lehrqualität die bedeutendsten Determinanten der Studienzufriedenheit darstellen.

Hypothese:

Je höher das Studieninteresse, desto höher die Studienzufriedenheit (positive Korrelation zw. Studieninteresse und Studienzufriedenheit).

#### 4.3.2.4 Belastungen

Brandstätter und Farthofer (2003) konnten nachweisen, dass ein hohes Ausmaß an Erwerbstätigkeit die Studienzufriedenheit beeinträchtigt.

Je geringer die Studierenden die Anforderungen in den von ihnen belegten Lehrveranstaltungen erleben und je höher ihre psychische Stabilität ausgeprägt ist, desto besser können sie die Studienbelastungen bewältigen. Die Zufriedenheit mit der Bewältigung der studienbezogenen Belastungen wird durch eine hohe Belastungstoleranz und Wahrnehmung angemessener Studienanforderungen begünstigt. Eine Überforderung durch Lehrveranstaltungen und eine niedrige Toleranzschwelle für Belastungen im Studium führen zu Unzufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen. Als Studienbelastung empfinden die Studierenden vor allem fehlende Nachvollziehbarkeit und hohe Schwierigkeitsgrade. Weitere signifikante Prädiktoren

der Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen sind das Fachinteresse und die soziale Kompetenz. Die Überforderung, die psychische Stabilität und das Fachinteresse haben bereits bei Heise u. a. signifikante Vorhersagebeiträge für die Zufriedenheit mit der Bewältigung der Studienbelastungen geleistet.

Hypothese:

Je höher die Belastungen, desto niedriger die Studienzufriedenheit (negative Korrelation zw. Belastungen und Studienzufriedenheit).

#### 4.3.2.5 Soziale Unterstützung

Soziale Unterstützung korreliert positiv mit Lebenszufriedenheit (Lewinsohn, Redner & Seely, 1991; Myers, 1999).

Dabei sind die Effekte von sozialer Unterstützung auf Lebenszufriedenheit nicht auf negative Emotionen zurückzuführen. Soziale Unterstützung bleibt auch dann ein signifikanter Prädiktor, wenn negative Affektivität kontrolliert wird (Kahn, Hessling & Russel, 2003).

Und da sich die Lebenszufriedenheit auf die Studienzufriedenheit auswirken kann, könnte die Bedeutung der sozialen Unterstützung auch die Studienzufriedenheit betreffen.

Hypothese:

Je höher die soziale Unterstützung, desto höher die Lebenszufriedenheit (positive Korrelation zw. sozialer Unterstützung und Lebenszufriedenheit).

#### 4.3.2.6 Geschlecht

Den männlichen Studierenden sind zahlreiche Leistungsmerkmale der Hochschule unwichtiger als ihren weiblichen Kommilitonen (Schwaiger, 2002). Bei den interviewten Studierenden der vorliegenden Studie war auffällig, dass den Studierenden männlichen Geschlechts mehr gleichgültig ist und sie sich über vieles weniger Gedanken machen als die Studierenden weiblichen Geschlecht.

Wilcke (1976) hat in seiner Studie herausgefunden, dass das Geschlecht mit der Studienzufriedenheit und der Motivation korreliert. Studentinnen sind häufiger als Studenten mit dem Studium unzufrieden und verfügen häufiger über eine hohe intrinsische Motivation. Dieser Befund würde die Vermutung der vorliegenden Studie, dass Frauen kritischere Urteile aussprechen, unterstützen. Eine Vermutung ist, dass weibliche Studierende höhere Ansprüche

haben als ihre männlichen Kommilitonen. Möglicherweise nehmen Männer vieles als gegeben hin und finden sich damit ab; währenddessen Frauen nicht so schnell zufriedenzustellen sind. Es gibt nur wenige Studien zum Thema Studienzufriedenheit, die einen Geschlechtervergleich anstreben, deshalb soll dieser Vergleich in der vorliegenden Untersuchung vorgenommen werden.

Hypothese:

Weibliche Studierende sind mit ihrem Studium unzufriedener als männliche Studierende (t-Test/einfaktorielle Varianzanalyse Geschlecht und Studienzufriedenheit).

#### 4.3.2.7 Abiturnote

Bereits die Abiturnoten geben bei Stegmann & Kraft (1988) Hinweise in Bezug auf einen möglichen Studienabbruch: Je mangelhafter das Abiturzeugnis, desto höher ist der Anteil der Studienabbrecher. Da ein Studienabbruch mit Unzufriedenheit gegenüber dem Studium einhergeht und Studienunzufriedenheit zum Studienabbruch führen kann, ist der oben angesprochene Zusammenhang zwischen den Abiturnoten und dem Studienabbruch auch für die Erforschung der Studienzufriedenheit von Bedeutung.

Meulemann (1991) kam in seiner Längsschnittuntersuchung zu dem Resultat, dass die Studienzufriedenheit einen sehr starken negativen Einfluss auf den Studienabbruch und einen schwachen positiven Einfluss auf die Noten der Abschlussprüfungen hat.

Durch den Vergleich von Studienabbrechern mit Weiterstudierenden konnten schwächere Schulleistungen der Abbrecher belegt werden (z.B. Gold & Souvignier, 2005; Heublein, Spangenberg & Sommer, 2003).

Trautwein, Maaz, Lüdtke, Nagy, Husemann, Watermann & Köller (2006) kamen bei dem Vergleich verschiedener Hochschultypen zu dem Ergebnis, dass die Abiturienten, die ein Studium an der Pädagogischen Hochschule anstrebten, die schwächsten Leistungsmaße aufwiesen. Abiturienten, die beabsichtigten an einer Universität zu studieren, erwiesen sich als am leistungsstärksten.

Bei Schwaiger (2002) lag die Korrelation der allgemeinen Studienzufriedenheit mit der Abiturnote, der Vordiplomsnote und dem aktuellem Notendurchschnitt jeweils zwischen  $r = .3$  und  $r = .4$ .

Hypothese:

Je besser die Abiturnoten desto höher die Studienzufriedenheit (negative Korrelation zw. Abiturnoten und Studienzufriedenheit).

#### 4.3.2.8 Bildungshintergrund

Einige Untersuchungen kamen zu dem Befund, dass sich die Zukunftsperspektive mit steigender Sozialschichtzugehörigkeit ausweitete (vgl. Heckhausen, 1965; Vontobel, 1970). Heckhausen (1965) zeigt in seiner Studie, dass selbst hochmotivierte Schüler der unteren Sozialschicht ein Studium meist nicht in Erwägung ziehen, da es außerhalb ihres Vorstellungshorizontes liegt.

Das Elternhaus hat eine relativ geringe Bedeutung für den Studienabbruch; aber die Tendenz geht dazu, dass Studierende aus Akademikerfamilien ihr Studium seltener abbrechen (Stegmann & Kraft, 1988). Auch Astin (1964) weist darauf hin, dass College-Abbrecher häufig aus den unteren Sozialschichten stammen.

In dieser Studie soll untersucht werden inwieweit die Bildung der Eltern einen Einfluss auf die Zufriedenheit der Studierenden mit ihrem Studium hat. Es wird die Vermutung aufgestellt, dass bei Eltern, die selbst studiert haben, Bildung einen hohen Stellenwert hat und sie dadurch mehr motiviert (und durch ihre Bildungserfahrung auch mehr dazu in der Lage) sind ihre Kinder im Studium zu unterstützen.

Hypothese:

Je höher die Bildung der Eltern, desto höher die Studienzufriedenheit (positive Korrelation zw. der Bildung der Mutter und Studienzufriedenheit; positive Korrelation zw. der Bildung des Vaters und Studienzufriedenheit).

#### 4.3.2.9 Gründe für die Hochschulwahl

Wohnortnähe ist bei Schwaiger (2002) und auch in der vorliegenden Interviewstudie bei der Mehrheit der Studierenden ein Entscheidungsgrund für die Hochschule ihrer Wahl.

Die Reputation der Universität wird bei Schwaiger (2002) häufiger als Grund für die Hochschulwahl genannt, als in der vorliegenden Interviewstudie.



#### 4.3.2.10 Zusammenfassung

Zur Vorhersage von Studienzufriedenheit gibt es m. W. noch keine einheitliche Theorie. Zusammenfassend ist jedoch festzustellen, dass die bisherige Forschung eine Reihe von bedeutsamen Bedingungen der Studienzufriedenheit postuliert. Die gefundenen Effekte sind aber nicht in allen Studien dieselben. Die empirische Befundlage zu Studienzufriedenheit ist eher schwach.

Die angeführten Ergebnisse zur Studienzufriedenheit zeigen, dass vor allem die Dozenten einen bedeutsamen Einfluss auf die Zufriedenheit mit dem Studium haben, aber auch der Praxisbezug des gesamten Studiums inklusive Praktika und die Wirkung der Rahmenbedingungen (z.B. Ausstattung der Bibliothek, Gebäude) auf die Studienzufriedenheit sind besonders zu beachten. Das größte Problem stellen die überfüllten Seminare dar; dieser Mangel mindert die Studienzufriedenheit enorm.

## 5 Qualitative und quantitative Forschungsverfahren

Bei qualitativen Befragungen werden offene Fragen eingesetzt. Somit verfügen die Befragten über viel Freiraum beim Antworten, was auch in den Interviews dieser Studie als positiv angemerkt wurde. „Qualitative Befragungen [...] berücksichtigen die Interaktion zwischen Befragtem und Interviewer sowie die Eindrücke und Deutungen des Interviewers als Informationsquellen. Im Unterschied dazu sind quantitative Befragungen standardisiert, fordern vom Befragten inhaltlich zugespitzte Antworten und vom Interviewer ein gleichförmiges Verhalten“ (Bortz, 2002).

### 5.1 *Triangulation*

Da in dieser Dissertation ein multimethodisches Vorgehen gewählt wurde, soll kurz das Potential des jeweiligen methodischen Ansatzes erläutert werden.

In den letzten Jahrzehnten wurde eine Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden verstärkt gefordert (Mayring, 2001). „In der qualitativen Forschung werden verbale bzw. nichtnumerische Daten interpretativ verarbeitet. In der quantitativen Forschung werden Messwerte statistisch analysiert. Viele Forschungsprojekte kombinieren beide Herangehensweisen“ (Bortz & Döring, 2002, S. 298).

Qualitative Forschung wird als induktiv bezeichnet; d.h. dass vom Einzelnen zum Ganzen und vom Besonderen zum Allgemeinen geschlossen wird. In die entgegengesetzte Richtung verläuft der Deduktionsschluss, der vor allem bei der quantitativen Forschung angewendet wird: Man schließt vom Ganzen auf das Einzelne und vom Allgemeinen auf das Besondere. Beide sind mit Mängeln versehen: Der sichere, wahrheitsbewahrende Deduktionsschluss ist wenig innovativ. Die Deduktion erzeugt letztlich kein neues Wissen. Der potenziell wahrheitserweiternde Induktionsschluss führt zur Unsicherheit über die Richtigkeit der Ergebnisse (vgl. Bortz, 2002).

Qualitative Forschungsmethoden grenzen quantitative nicht aus, da sie keine Gegenposition darstellen (Friebertshäuser und Prengel, 1997).

Da die Kombination qualitativer und quantitativer Analyseschritte unter Bezug auf eine bestimmte Forschungsfrage den Erkenntnishorizont zu erweitern vermag, erhebt sich die Forderung nach multimethodischem und/oder multitheoretischem Vorgehen sowie einer implizierten Offenheit gegenüber allen Methoden (Lamnek, 1989). In dieser Studie sollten durch die ausführlichen Interviews zum Thema Studienzufriedenheit neue Aspekte ans Tageslicht treten, die man mit dem Fragebogen nicht erforschen kann. Die Interviews liefern differenzierte-

re Angaben, welche ein Fragebogen nicht ermöglichen kann. Durch den Fragebogen soll wiederum die Repräsentativität der Studie gesichert werden, da es auf die Meinung der studentischen Mehrheit ankommt. Es ist nicht möglich alle individuell-getönten Einzelmeinungen aus den Interviews bei den Vorschlägen zur Verbesserung der Studienzufriedenheit zu berücksichtigen, da sich dies nicht umsetzen ließe.

Was im deutschen Sprachraum als multimethodisches Vorgehen bezeichnet wird, ist in der amerikanischen Soziologie unter dem Schlagwort „Triangulation“ schon Jahre zuvor bekannt geworden. Unter diesem Begriff wird nach Denzin (1978) eine Kombination von Methodologien bei der Untersuchung eines Phänomens verstanden. "Wie bei einem Triangel erst die Verbindung der drei Seitenstäbe den Klang des Instruments ausmacht, so kann auch bei qualitativer Forschung die Qualität der Forschung durch die Verbindung mehrerer Analysegänge vergrößert werden" (Mayring, 1993, S.112). Triangulation wird auch innerhalb der qualitativen Forschung als zentrales Gütekriterium betrachtet (vgl. Flick, Kardorff, Keupp, Rosenstiel & Wolff, 1991; Flick, 2004). Hierbei kann Triangulation auf verschiedenen Ebenen angesiedelt sein, z.B. werden verschiedene Datenquellen herangezogen, unterschiedliche Interpreten oder Methoden kommen zum Einsatz. Ziel der Triangulation ist die Erweiterung der Erkenntnismöglichkeiten, wobei versucht wird, unterschiedliche Lösungswege für die Fragestellung zu entwerfen und die Ergebnisse zu vergleichen. Die Schwächen der jeweiligen Einzelmethode können durch den Einsatz anderer Methoden erkannt und kompensiert werden (vgl. Lamnek, 1989). Quantitative und qualitative Analysestrategien sollten gewählt eingesetzt werden, wo die jeweilige Strategie Vorteile verspricht. Anzustreben ist eine Kombination beider Stärken (Mayring, 2001). Die Wahl der Forschungsmethode muss sich nach der Spezifität des Gegenstandes richten. Eine gegenstandsadäquate Methodik ist vorrangiges Ziel (Mayring, 2001).

Auf der Designebene sind verschiedene Kombinationsmodelle möglich. Mayring (2001) bezeichnet eine erste Möglichkeit als Vertiefungsmodell. Die quantitative Fragebogenstudie wird durch qualitative Interviews vertieft. Die Interpretierbarkeit quantitativer Ergebnisse wird somit erhöht. Eine weitere Kombinationsmöglichkeit nennt Mayring (2001) Vorstudienmodell. Nach diesem Modell ist die vorliegende Studie gestaltet: Dabei wird zuerst eine qualitative Vorstudie zur Hypothesengewinnung durchgeführt. Dies lässt sich zum Beispiel mittels offener Interviews realisieren. Als zweiter Schritt werden diese gewonnenen Hypothesen quantitativ überprüft. Aus den Hypothesen kann zum Beispiel ein Fragebogen entwickelt werden.

Als Triangulationsmodell bezeichnet Mayring (2001) den Vergleich qualitativ und quantitativ gewonnener Ergebnisse. Auch in dieser Studie wird die Fragestellung mit verschiedenen Methoden angegangen. Die Resultate der beiden Analyseansätze sollen sich gegenseitig unterstützen. Die Gemeinsamkeiten der unterschiedlich gewonnenen Ergebnisse werden als Validierungskriterium herangezogen.

In der qualitativen Forschung gilt die Triangulation als zentrales Gütekriterium (Flick, 2000). Durch den Vergleich der Ergebnisse werden die Erkenntnisse erweitert.

Qualitative und quantitative Forschung lassen sich nicht eindeutig voneinander abgrenzen. Bei einer genauen Betrachtungsweise erkennt man, dass des Öfteren Elemente beider Richtungen enthalten sind (Mayring, 2001). Zum Beispiel ist das Auszählen der kodierten Kategorien bei der qualitativen Inhaltsanalyse ein quantitativer Schritt, der auch bei den Interviews dieser Studie angewendet wird. Eine eindeutige Abgrenzung qualitativ – quantitativ ist auch nicht erstrebenswert; beide Methoden mit ihren jeweiligen Stärken sollten kombiniert angewendet werden. Auch in Computerprogrammen für die qualitative Inhaltsanalyse sind quantitative Auswertungsschritte enthalten, die die Methodik durch mehr Transparenz und Systematik verbessern (Mayring, 2001). Um diese Vorteile zu nutzen, wurden die Interviews zur Studienzufriedenheit mit einem solchen Computerprogramm ausgewertet.

Durch die Kombination bzw. Integration qualitativer und quantitativer Forschung entstehen Gewinne auf beiden Seiten. Durch Anreicherung mit qualitativen Analysestrategien gewinnt quantitativ orientierte Forschung an Offenheit für den Gegenstand und somit ebenso an Alltagsnähe. Die Hypothesen werden stärker hinterfragt und auf den Gegenstand bezogen weiterentwickelt. Der Hauptgewinn für qualitative Forschungsprojekte ist die Transparenz und methodische Stringenz. Dadurch steigt die intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Überprüfbarkeit. Des Weiteren können die Ergebnisse qualitativer Forschung durch Einbezug quantitativer Analyseschritte in aller Regel besser verallgemeinert werden.

## ***5.2 Schriftliche Befragung***

Quantitative Befragungen sind standardisiert, sie fordern vom Befragten Antworten bzw. Einschätzungen zu vorgegebenen Antwortkategorien (vgl. Bortz, 2002). Durch die Untersuchung einer repräsentativen Stichprobe mit einem psychometrisch hochwertigen Fragebogen erhält man repräsentative Ergebnisse. Fragebogenerhebungen können anonym durchgeführt werden. Diese Anonymität kann das ehrliche Antworten erleichtern (vgl. Bortz, 2002).

In der standardisierten Befragungssituation spielt das Antwortformat eine wichtige Rolle für die Interpretation der Fragen. Durch die Antwortvorgabe wird der Interpretationsspielraum eingeschränkt und somit die Mehrdeutigkeit reduziert. Was der Fragesteller meint kann aus den Antwortmöglichkeiten erschlossen werden. Die Frage ist also das Instrument mit dem wir messen wollen und dies können wir auf verschiedenen Messniveaus. Die Messlatte auf der Eigenschaften in verschiedenen Ausprägungen ausgedrückt werden nennt man Skala. Man unterscheidet dabei vier Arten von Skalen. Ein Beispiel für eine Nominalskala ist das Item „männlich/weiblich“, bei dem die Studierenden ihr Geschlecht ankreuzen. Eine Nominalskala stellt somit einfache Klassifizierungen dar.

Die Ordinalskala ist die nächst höhere Skala. Sie ermöglicht die Aufstellung einer Rangordnung mit Hilfe von Rangwerten z.B. jemand mag Musikrichtung A lieber als Musikrichtung B, was aber nichts über die Abstände zwischen den Objekten aussagt. Man kann nicht sagen um wie viel die eine Musikrichtung besser ist als die andere. Das nächste Messniveau ist die Intervallskala; diese weist gleich große Skalenabschnitte auf wie z.B. das Thermometer. Auf dieser Skala sind Addition und Subtraktion möglich.

Das letzte Messniveau ist die Ratio- bzw. Verhältnisskala. Der Unterschied zur Intervallskala besteht darin, dass bei dieser Skala ein Nullpunkt existiert, außerdem sind die rechnerischen Operationen addieren, subtrahieren, multiplizieren und dividieren möglich. (vgl. Bortz & Döring, 2002).

In der hier vorgestellten Untersuchung werden die anonyme Befragung und Skalen bis Intervallskalenniveau eingesetzt. Durch den Einbezug verschiedener Hochschulen und die Befragung einer großen Zahl an Studierenden wird versucht Repräsentativität zu erreichen.

### **5.3 Leitfadeninterviews**

„Das Leitfadeninterview ist die gängigste Form qualitativer Befragung“ (Bortz, 2002).

Es werden je nach Strukturiertheit und Interviewperspektive verschiedene Interviewarten differenziert. Bei den Leitfadeninterviews handelt es sich um offene, halbstrukturierte Befragungen, die auf eine bestimmte Problemstellung, in dieser Arbeit die Studienzufriedenheit, zentriert sind. Nach der Analyse der Problemstellung erarbeitet der Interviewer die zu erforschenden Aspekte des Themas und konstruiert hieraus einen Interviewleitfaden, der dem Gespräch seine Richtung gibt. Die teilweise Standardisierung durch den Leitfaden erleichtert die Vergleichbarkeit der Antworten aus den Interviews. Offenheit bedeutet, dass der Interviewte frei antworten kann; ohne vorgegebene Antwortkategorien, wie es beim Fragebogen der Fall

ist. Dies hat den Vorteil, dass auch ganz subjektive Perspektiven und Deutungen erhoben werden können (vgl. Mayring, 2002).

## 6 Hypothesen

Die Arbeit untersucht die verschiedenen Faktoren der Studienzufriedenheit an fünf verschiedenen Hochschulen (drei Pädagogische Hochschulen und zwei Universitäten): Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Pädagogische Hochschule Heidelberg, Pädagogischen Hochschule Freiburg, Universität Lüneburg und Universität Koblenz. Ein Vergleich der verschiedenen Hochschulen soll aufzeigen, wo die Unterschiede und Verbesserungsmöglichkeiten in Bezug auf die Zufriedenheit Studierender liegen. Insbesondere soll geklärt werden, welche Bereiche für die Studienzufriedenheit am bedeutungsvollsten sind. Die bivariaten Hypothesen werden aus dem theoretischen Kontext von Kapitel 4.3 und den Ergebnissen der Interviews (Kapitel 3.2.1) abgeleitet. Die multivariaten Hypothesen sind aus eigenen Theorien entstanden. Bei den hierarchischen Hypothesen kam die Reihenfolge der Einflussfaktoren auf den jeweiligen Prädiktor durch eigene Überlegungen in Bezug auf deren Einflussstärke auf den Prädiktor zustande. Interaktionen wurden zwischen verschiedenen Hochschulbedingungen (Bsp.: Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen, Zufriedenheit mit den Praktika) und Resilienz erwartet (z.B. wenn die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen besonders gering und die Resilienz besonders hoch ist, ist die Studienzufriedenheit höher als wenn die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen besonders gering und die Resilienz auch gering ist). Zu dem wurden Interaktionen zwischen den Variablen, die einen Haupteffekt erzielen, gerechnet; da signifikante Interaktionen häufiger auftreten, wenn auch der einzelne Haupteffekt signifikant ist. Im Lichte der Ergebnisse der Untersuchung sollen Implikationen zur Verbesserung der Hochschulqualität entwickelt und diskutiert werden.

### **Bivariate Hypothesen:**

1. Weibliche Studierende sind mit ihrem Studium unzufriedener als männliche Studierende (t-Test/einfaktorielle Varianzanalyse Geschlecht und Studienzufriedenheit).

2. Korrelationen mit Studienzufriedenheit - Hochschulvariablen

Die Skalen zur Zufriedenheit mit den Hochschulbereichen hängen mit der Gesamtzufriedenheit zusammen: Studierende, die mit den Lehrveranstaltungen, Dozierenden, Praktika, Bibliothek, Computerräumen, Gebäuden und Räumlichkeiten der Hochschule, Raumangebot der Hochschule, Beratung und dem Informationsangebot, zusätzlichen Kursangeboten zufrieden sind, sind auch mit ihrem Studium zufriedener (Korrelationen zwischen Skalen zur Zufriedenheit mit den Hochschulbereichen und Gesamtzufriedenheit).

3. Korrelationen mit Studienzufriedenheit - Studierendenvariablen

Je besser die Abiturnoten, je positiver die Lebenseinstellung, je höher das Studieninteres-

se, je höher die soziale Unterstützung, je niedriger die außeruniversitären Belastungen, je höher die Anstrengungsbereitschaft, je höher die Verträglichkeit, je höher die Gewissenhaftigkeit, je höher die Offenheit für Erfahrungen, je geringer der Neurotizismus, je höher die Extraversion, je höher die Resilienz, je höher die Bildung der Eltern der Studierenden, je unwichtiger die Berufswahlmotive „angenehme Ausbildung“, „gesellschaftliche Anerkennung“ und „angenehmes Berufsleben“, desto höher die Studienzufriedenheit (Korrelationen zwischen Studierendenvariablen und Studienzufriedenheit).

4. Korrelationen mit Dozierendenzufriedenheit

Je höher die Resilienz, Lebenszufriedenheit, Offenheit, Extraversion, Gewissenhaftigkeit und Anstrengungsbereitschaft, desto höher die Zufriedenheit mit den Dozierenden; je höher der Neurotizismus, desto niedriger die Zufriedenheit mit den Dozierenden (Korrelationen zwischen Studierendenvariablen und Dozierendenzufriedenheit).

5. Korrelationen mit Lebenszufriedenheit

Neurotizismus korreliert negativ, Extraversion positiv, Gewissenhaftigkeit positiv, Offenheit für Erfahrung positiv und Soziale Unterstützung korreliert ebenfalls positiv mit Lebenszufriedenheit (Korrelationen zwischen Studierendenvariablen und Lebenszufriedenheit).

### **Multivariate Hypothesen**

6. Je zufriedener die Studierenden mit den Bereichen der Hochschule (**Einzelitems:** Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen, den Dozierenden, der Betreuung, dem Info-Angebot, der Theorie-Praxis-Verbindung, den Praktika, den Räumlichkeiten, der Bibliothek und den Computerräumen) sind, desto zufriedener sind sie mit ihrem Studium (multiple Regression).
7. Die Skalen zur Zufriedenheit mit den Bereichen der Hochschule (**Skalen:** Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen, den Dozierenden, der Beratung und Information, den Praktika, den Gebäuden und Räumlichkeiten, der Bibliothek, den Computerräumen, dem Raumangebot, dem zusätzlichen Kursangebot) hängen mit der Studienzufriedenheit zusammen (multiple Regression).
8. Die Studienzufriedenheit wird durch die Hochschulfaktoren vorhergesagt: Am wichtigsten für die Vorhersage der Studienzufriedenheit ist die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen, den Dozierenden, der Beratung, der Bibliothek und der Praktika. Am zweitwichtigsten ist die Zufriedenheit mit den Räumen inklusive Computerräume. Am drittwichtigsten



ten ist die Zufriedenheit mit dem zusätzlichen Kursangebot und am viertwichtigsten ist das Geschlecht (hierarchische Regression).

9. Die Studienzufriedenheit wird durch folgende Studierendenfaktoren vorhergesagt: Am wichtigsten für die Vorhersage der Studienzufriedenheit sind das Interesse, die Lebenszufriedenheit und die Offenheit. Am zweitwichtigsten ist die Anstrengungsbereitschaft. Am dritt wichtigsten sind die Resilienz, die Extraversion, die Gewissenhaftigkeit und der Neurotizismus. Am viertwichtigsten ist das Geschlecht. Zwischen Lebenszufriedenheit und Interesse gibt es eine Interaktion (hierarchische Regression).
10. Die Studienzufriedenheit wird durch folgende Studierenden- und Hochschulfaktoren vorhergesagt: Am wichtigsten für die Vorhersage der Studienzufriedenheit sind das Interesse und die Anstrengungsbereitschaft. Am zweitwichtigsten sind die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen und den Dozierenden. Am dritt wichtigsten sind die Resilienz, die Extraversion, die Gewissenhaftigkeit und der Neurotizismus. Am viertwichtigsten ist das Geschlecht. Zwischen Neurotizismus und Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen gibt es eine Interaktion (hierarchische Regression).
11. Die Studienzufriedenheit wird durch folgende Studierenden- und Hochschulfaktoren vorhergesagt: Am wichtigsten für die Vorhersage der Studienzufriedenheit sind das Interesse und die Anstrengungsbereitschaft. Am zweitwichtigsten sind die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen und den Dozierenden. Am dritt wichtigsten sind die Resilienz, die Extraversion, die Gewissenhaftigkeit und der Neurotizismus. Am viertwichtigsten ist das Geschlecht. Zwischen Resilienz und Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen und zwischen Resilienz und Zufriedenheit mit den Dozierenden gibt es Interaktionen (hierarchische Regression).
12. Die Studienzufriedenheit wird durch folgende Studierenden- und Hochschulfaktoren vorhergesagt: Am wichtigsten für die Vorhersage der Studienzufriedenheit sind das Interesse, die Lebenszufriedenheit, die Resilienz, die Zufriedenheit mit den Praktika, der Bibliothek, den Dozierenden, den Lehrveranstaltungen, der Beratung und dem Informationsangebot. Am zweitwichtigsten ist die Anstrengungsbereitschaft, die Zufriedenheit mit dem Raumangebot, den Gebäuden und Räumlichkeiten und den Computerräumen. Am dritt wichtigsten sind die Zufriedenheit mit dem zusätzlichen Kursangebot, die Extraversion, die Gewissenhaftigkeit, die Offenheit und der Neurotizismus. Zwischen Lebenszufriedenheit und Zufriedenheit mit der Beratung und dem Informationsangebot gibt es eine Interaktion (hierarchische Regression).

13. Die Studienzufriedenheit wird durch folgende Studierenden- und Hochschulfaktoren vorhergesagt: Am wichtigsten für die Vorhersage der Studienzufriedenheit sind das Interesse, die Lebenszufriedenheit, die Resilienz, die Zufriedenheit mit den Praktika, der Bibliothek, den Dozierenden, den Lehrveranstaltungen, der Beratung und dem Informationsangebot. Am zweitwichtigsten ist die Anstrengungsbereitschaft, die Zufriedenheit mit dem Raumangebot, den Gebäuden und Räumlichkeiten und den Computerräumen. Am drittwichtigsten sind die Zufriedenheit mit dem zusätzlichen Kursangebot, die Extraversion, die Gewissenhaftigkeit, die Offenheit und der Neurotizismus. Interaktionen gibt es zwischen Resilienz und Zufriedenheit mit den Praktika, zwischen Resilienz und Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen und zwischen Resilienz und Zufriedenheit mit den Dozierenden (hierarchische Regression).
14. Die Zufriedenheit mit den Dozierenden wird durch folgende Studierenden- und Hochschulfaktoren vorhergesagt: Am wichtigsten für die Vorhersage der Zufriedenheit mit den Dozierenden sind die Lebenszufriedenheit, die Resilienz, die Zufriedenheit mit den Praktika und den Lehrveranstaltungen. Am zweitwichtigsten ist die Anstrengungsbereitschaft. Am drittwichtigsten sind die Extraversion, die Gewissenhaftigkeit, die Offenheit und der Neurotizismus. Interaktionen gibt es zwischen Anstrengungsbereitschaft und Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen, zwischen Offenheit und Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen und zwischen Lebenszufriedenheit und Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen (hierarchische Regression).
15. Die Zufriedenheit mit den Dozierenden wird durch folgende Studierenden- und Hochschulfaktoren vorhergesagt: Am wichtigsten für die Vorhersage der Zufriedenheit mit den Dozierenden sind die Lebenszufriedenheit, die Resilienz, die Zufriedenheit mit den Praktika und den Lehrveranstaltungen. Am zweitwichtigsten ist die Anstrengungsbereitschaft. Am drittwichtigsten sind die Extraversion, die Gewissenhaftigkeit, die Offenheit und der Neurotizismus. Interaktionen gibt es zwischen Resilienz und Zufriedenheit mit den Praktika und zwischen Resilienz und Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen (hierarchische Regression).
16. Die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen wird durch folgende Studierenden- und Hochschulfaktoren vorhergesagt: Am wichtigsten für die Vorhersage der Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen sind die Lebenszufriedenheit, die Resilienz und die Zufriedenheit mit den Praktika. Am zweitwichtigsten ist die Anstrengungsbereitschaft. Am drittwichtigsten sind die Extraversion, die Gewissenhaftigkeit, die Offenheit und der

Neurotizismus. Zwischen Lebenszufriedenheit und Zufriedenheit mit den Praktika gibt es eine Interaktion (hierarchische Regression).

17. Die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen wird durch folgende Studierenden- und Hochschulfaktoren vorhergesagt: Am wichtigsten für die Vorhersage der Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen sind die Lebenszufriedenheit, die Resilienz und die Zufriedenheit mit den Praktika. Am zweitwichtigsten ist die Anstrengungsbereitschaft. Am dritt wichtigsten sind die Extraversion, die Gewissenhaftigkeit, die Offenheit und der Neurotizismus. Zwischen Resilienz und Zufriedenheit mit den Praktika gibt es eine Interaktion (hierarchische Regression).
18. Die Persönlichkeitsmerkmale Offenheit für Erfahrung und Neurotizismus hängen mit der Lebenszufriedenheit zusammen und diese hängt wiederum mit der Studienzufriedenheit zusammen (Mediatormodell).
19. Bei Studierenden, die über eine hohe Anstrengungsbereitschaft verfügen, hängt die Abi-turnote mit Studienzufriedenheit zusammen (Mediatormodell/Moderatoreffekt).

## 7 Methode

### 7.1 *Vergleich der Hochschulen*

Der Online-Fragebogen zur Studienzufriedenheit wurde im Winter-Semester 2007/2008 an folgenden Hochschulen eingesetzt:

- Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
- Pädagogische Hochschule Heidelberg
- Pädagogische Hochschule Freiburg
- Universität Koblenz
- Universität Lüneburg

Die Erhebung an den fünf Hochschulen soll einen Vergleich der Hochschulen und einen Vergleich „PH- versus Uni-Status“ ermöglichen.

### 7.2 *Stichprobe*

#### 7.2.1 **Rekrutierung und Datenerhebung**

Es wurde darauf geachtet, dass keine Erst- und wenn möglich auch keine Zweitsemester an der Befragung teilnahmen, da sie noch über keinen ausreichenden Erfahrungsschatz in Bezug auf die Hochschule verfügen.

Um herauszufinden, wie die Lehramtsstudierenden an den fünf befragten Hochschulen am besten zu erreichen sind, wurden verschiedene Personen an den jeweiligen Hochschulen angeschrieben. Den einzelnen Hochschulen wurden verschiedene Rekrutierungsmethoden (Tabelle 1) vorgeschlagen, aus denen sie wählen konnten. Je nach möglicher bzw. gewünschter Rekrutierungsmethode wurden Anschreiben an die zuständigen Personen (vgl. Anhang 11: Anschreiben an die Webmaster der teilnehmenden Hochschulen, Anhang 12: Anschreiben für E-Mail-Verteiler, Anhang 13: Anschreiben E-Mail-Adressen-Sammlung) verfasst und versendet. Über die E-Mail-Verteilerlisten an den Hochschulen konnten dann die Einladungen zur Umfrage an die Studierenden (vgl. Anhang 15) verschickt werden. Den Dozierenden, die sich bereit erklärt hatten in ihren Lehrveranstaltungen E-Mail-Adressen der Studierenden zu sammeln, wurde die Liste für E-Mail-Adressen (vgl. Anhang 14) zugeschickt.

Die Rekrutierung der Stichprobe erfolgte über verschiedene Verfahren, um Selektivität der Stichprobe vorzubeugen. Allerdings gelang es nicht, an allen Hochschulen alle Rekrutierungsverfahren einzusetzen, so dass möglicherweise an verschiedenen Orten verschieden se-

lektive Stichproben zustande gekommen sind. An den einzelnen Hochschulen wurden folgende Rekrutierungsmethoden angewandt:

Tab. 1: Rekrutierungsmethoden an den Hochschulen

<b>Hochschule</b>	<b>Rekrutierungsmethoden</b>
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg	E-Mail-Verteiler des ASTA
Pädagogische Hochschule Heidelberg	Link auf Homepage und Fachhomepage Psychologie + E-Mail-Adressen-Sammlung in Lehrveranstaltungen
Pädagogische Hochschule Freiburg	Einladung zur Befragung in den News von Stud.IP (Online-Lernplattform)
Universität Koblenz	E-Mail-Verteiler der Hochschule + E-Mail-Adressen-Sammlung in Lehrveranstaltungen
Universität Lüneburg	E-Mail-Verteiler der Hochschule

Des Weiteren wurde ein Hinweis auf die Befragung in 18 Gruppen der teilnehmenden Hochschulen in StudiVZ gestellt (vgl. Anhang 16). Über Kommilitonen wurde die Umfrage weiter publik gemacht.

Die Rekrutierung und Datenerhebung an den Hochschulen begann am 9.01.2008 und wurde am 29.02.2008 abgeschlossen. Eine Abweichung von diesem Zeitraum gab es an der Universität Koblenz. Hier wurden die Studierenden erst ab dem 15.02.2008 per E-Mail-Verteilerliste über die Umfrage informiert.

Folgende Teilnehmerzahlen konnten an den einzelnen Hochschulen erzielt werden:

Tab. 2: Rekrutierungszahlen an den Hochschulen

<b>Hochschule</b>	<b>Häufigkeit (%)</b>
PH Ludwigsburg	212 (24.6)
PH Heidelberg	202 (23.5)
PH Freiburg	116 (13.5)
Uni Koblenz	218 (25.3)
Uni Lüneburg	110 (12.8)
Fehlende Werte	3 (0.3)
<b>Σ</b>	<b>861 (100.0)</b>

Anmerkungen: Die Prozentangaben beziehen sich auf die Gesamtstichprobe.

### 7.2.2 Stichprobenbeschreibung

Die Gesamtstichprobe umfasst 861 Studierende; 4 (0.5%) Studierende machten keine Angabe zu ihrem Geschlecht.

Alle fünf Teilstichproben weisen hochsignifikante Unterschiede in der Geschlechterverteilung auf:

An der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg ist der Unterschied in der Geschlechterverteilung hochsignifikant zugunsten der Frauen (eindimensionaler Chi-Quadrat-Test mit Gleichverteilungsannahme:  $\chi^2_{\text{emp}} = 78.87$ ;  $\chi^2_{(1; 99\%)} = 10.83$ ;  $p < .01$ ; Rasch, Friese, Hofmann & Naumann, 2006, S. 174-179), ebenso an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (eindimensionaler Chi-Quadrat-Test mit Gleichverteilungsannahme:  $\chi^2_{\text{emp}} = 122.63$ ;  $\chi^2_{(1; 99\%)} = 10.83$ ;  $p < .01$ ), der Pädagogischen Hochschule Freiburg (eindimensionaler Chi-Quadrat-Test mit Gleichverteilungsannahme:  $\chi^2_{\text{emp}} = 60.83$ ;  $\chi^2_{(1; 99\%)} = 10.83$ ;  $p < .01$ ), der Universität Koblenz (eindimensionaler Chi-Quadrat-Test mit Gleichverteilungsannahme:  $\chi^2_{\text{emp}} = 114.51$ ;  $\chi^2_{(1; 99\%)} = 10.83$ ;  $p < .01$ ) und der Universität Lüneburg (eindimensionaler Chi-Quadrat-Test mit Gleichverteilungsannahme:  $\chi^2_{\text{emp}} = 80.33$ ;  $\chi^2_{(1; 99\%)} = 10.83$ ;  $p < .01$ ).

An der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg studierten im WS 2007/08 (der Zeitrahmen, in dem die Online-Befragung durchgeführt wurde) 3743 Lehramtsstudierende, davon 2945 (78.7%) weibliche und 798 (21.3%) männliche Lehramtsstudierende (schriftliche Auskunft des Studiensekretariats der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg). Die Geschlechterverteilung an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg wurde geprüft, war jedoch nicht signifikant.

An der Pädagogischen Hochschule Heidelberg studierten im WS 2007/08 (der Zeitrahmen, in dem die Online-Befragung durchgeführt wurde) 3932 Lehramtsstudierende, davon 3131 (79.6%) weibliche und 801 (20.4%) männliche Lehramtsstudierende (schriftliche Auskunft des Studiensekretariats der Pädagogischen Hochschule Heidelberg). Hinsichtlich der Geschlechterverteilung an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg unterscheidet sich die Stichprobe an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg hochsignifikant von der Population an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg; es gibt hochsignifikant weniger Männer als in der Population (eindimensionaler Chi-Quadrat-Test mit Ungleichverteilungsannahme:  $\chi^2_{\text{emp}} = 11.01$ ;  $\chi^2_{(1; 99\%)} = 10.83$ ;  $p < .01$ ).

An der Pädagogischen Hochschule Freiburg studierten im WS 2007/08 3509 Studierende, davon 2708 (77.2%) weibliche und 801 (22.8%) männliche Lehramtsstudierende (schriftliche

Auskunft des Studiensekretariats der Pädagogischen Hochschule Freiburg). Die Stichprobe an der Pädagogische Hochschule Freiburg kann in Bezug auf die Geschlechterverteilung nicht als repräsentativ bezeichnet werden, da es signifikante Geschlechtsunterschiede gegenüber der Population gibt; es gibt signifikant weniger Männer als in der Population (eindimensionaler Chi-Quadrat-Test mit Ungleichverteilungsannahme:  $\chi^2_{\text{emp}} = 5.37$ ;  $\chi^2_{(1; 95\%)} = 3.84$ ;  $p < .05$ ).

An der Universität Koblenz studierten im WS 2007/08 2493 Studierende, davon 1846 (74%) weibliche und 647 (26%) männliche Lehramtsstudierende (schriftliche Auskunft des Studiensekretariats der Universität Koblenz). Die Stichprobe an der Universität Koblenz kann in Bezug auf die Geschlechterverteilung nicht als repräsentativ bezeichnet werden, da es hochsignifikante Geschlechtsunterschiede gegenüber der Population gibt; es gibt hochsignifikant weniger Männer als in der Population (eindimensionaler Chi-Quadrat-Test mit Ungleichverteilungsannahme:  $\chi^2_{\text{emp}} = 16.86$ ;  $\chi^2_{(1; 99\%)} = 10.83$ ;  $p < .01$ ).

An der Universität Lüneburg studierten im WS 2007/08 849 Lehramtsstudierende, davon 716 (84.3%) weibliche und 133 (15.7%) männliche Lehramtsstudierende (schriftliche Auskunft des Studiensekretariats der Universität Lüneburg). Hinsichtlich der Geschlechterverteilung an der Universität Lüneburg unterscheidet sich die Stichprobe an der Universität Lüneburg signifikant von der Population an der Universität Lüneburg; es gibt signifikant weniger Männer als in der Population (eindimensionaler Chi-Quadrat-Test mit Ungleichverteilungsannahme:  $\chi^2_{\text{emp}} = 5.87$ ;  $\chi^2_{(1; 95\%)} = 3.84$ ;  $p < .05$ ).

Damit sind mit Ausnahme der Ludwigsburger Stichprobe alle anderen vier Teilstichproben in Bezug auf die Geschlechterverteilung nicht repräsentativ für ihre Hochschule; an der Befragung beteiligten sich signifikant bzw. hochsignifikant weniger Männer als es ihrem Anteil an der Population entspricht.

Alle Teilstichproben, bis auf die Uni LÜ (siehe unten), können in Bezug auf die Studiengangsverteilung als repräsentativ für ihre Hochschule bezeichnet werden. Folgende Ausnahmen an den zwei Universitäten beeinflussten die Überprüfung der Repräsentativität der Stichprobe in Bezug auf die Studiengangsverteilung:

An der Universität Koblenz studierten im WS 2007/08 (der Zeitrahmen, in dem die Online-Befragung durchgeführt wurde) 1457 (58.4%) Studierende Grund- und Hauptschullehramt, 1036 (41.6%) Realschullehramt (schriftliche Auskunft des Studiensekretariats der Universität Koblenz). Die Anzahl der Studierenden für Grund- und Hauptschullehramt wurden an der

Universität Koblenz leider nicht getrennt erfasst; die Repräsentativität der Stichprobe an der Universität Koblenz kann aus diesem Grunde nur zusammen für die Grund- und Hauptschullehramtsstudierenden berechnet werden). Hier ist sie repräsentativ, da es keine signifikanten Unterschiede in der Studiengangsverteilung gegenüber der Population gibt (eindimensionaler Chi-Quadrat-Test mit nicht gleichverteilter Annahme:  $\chi^2_{\text{emp}} = 1.74$ ;  $\chi^2_{(1; 95\%)} = 3.84$ ;  $p < .05$ ). An der Universität Lüneburg wurde die Anzahl der Studierenden im WS 2007/2008 nicht nach Studiengängen getrennt erfasst (schriftliche Auskunft des Studiensekretariats der Universität Lüneburg). Aus diesem Grunde kann die Repräsentativität der Stichprobe an der Universität Lüneburg in Bezug auf die Studiengangsverteilung nicht überprüft werden.

Die meisten Studierenden wurden per E-Mail-Verteilerlisten rekrutiert, die wenigsten wurden über Kommilitonen auf die Umfrage aufmerksam. Unterschiede zwischen den Hochschulen bestehen dahingehend, dass in Ludwigsburg besonders viele Studierende auf dem Weg der E-Mail-Verteilerlisten rekrutiert wurden, in Heidelberg besonders wenige. In Freiburg wurden besonders viele Studierende über einen Link auf der Online-Lernplattform ihrer Hochschule rekrutiert, in Ludwigsburg und Koblenz gar keine. In Heidelberg wurden relativ viele Studierende in Lehrveranstaltungen über die Befragung rekrutiert, in Ludwigsburg, Freiburg und Lüneburg gar keine.

Die demographischen Daten, Studiengangsverteilungen und Rekrutierungswege sind in Tabelle 3 dargestellt.



Tab. 3: Demographische Daten, Studiengangsverteilungen und Rekrutierungswege der untersuchten Stichprobe

		<b>Hochschule</b>					
<b>Variable</b>	<b>Ausprägung</b>	<b>PH LB (%)<sup>a</sup></b>	<b>PH HD (%)<sup>a</sup></b>	<b>PH FR (%)<sup>a</sup></b>	<b>Uni KO (%)<sup>a</sup></b>	<b>Uni LÜ (%)<sup>a</sup></b>	<b>Σ (%)<sup>a</sup></b>
<b>Ge- schlecht</b>	Fem.	170 (80.2)**	179 (88.6)**	100 (86.2)**	188 (86.2)**	102 (92.7)**	740 (85.9)
	Mask.	41 (19.3)	22 (10.9)##	16 (13.8)#	30 (13.8)##	8 (7.3)#	117 (13.6)
Fehlende Werte		1 (0.5)	1 (0.5)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	4 (0.5)
<b>Σ</b>		<b>212 (100.0)</b>	<b>202 (100.0)</b>	<b>116 (100.0)</b>	<b>218 (100.0)</b>	<b>110 (100.0)</b>	<b>861 (100.0)</b>
<b>Studien- gang</b>	GS	91 (42.9)	97 (48.0)	72 (62.1)	114 (52.3)	73 (66.4)	447 (51.9)
	HS	26 (12.3)	18 (8.9)	18 (15.5)	23 (10.6)	10 (9.1)	96 (11.1)
	RS	49 (23.1)	38 (18.8)	23 (19.8)	81 (37.2)	22 (20.0)	213 (24.7)
	SoPäd	45 (21.2)	49 (24.3)	3 (2.6)	0 (0.0)	0 (0.0)	97 (11.3)
Fehlende Werte		1 (0.5)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	5 (4.5)	8 (0.9)
<b>Σ</b>		<b>212 (100.0)</b>	<b>202 (100.0)</b>	<b>116 (100.0)</b>	<b>218 (100.0)</b>	<b>110 (100.0)</b>	<b>861 (100.0)</b>

Fortsetzung Tab. 3: Demographische Daten, Studiengangsverteilungen und Rekrutierungswege der untersuchten Stichprobe							
		Hochschule					
Variable	Ausprägung	PH LB (%) <sup>a</sup>	PH HD (%) <sup>a</sup>	PH FR (%) <sup>a</sup>	Uni KO (%) <sup>a</sup>	Uni LÜ (%) <sup>a</sup>	Σ (%) <sup>a</sup>
<b>Rekrutierung</b>	E-Mail-Verteiler	193 (91.0)	16 (7.9)	18 (15.5)	164 (75.2)	96 (87.3)	490 (56.9)
	E-Mail	13 (6.1)	3 (1.5)	0 (0.0)	32 (14.7)	9 (8.2)	57 (6.6)
	Aushang	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (0.5) <sup>1</sup>	0 (0.0)	1 (0.1) <sup>1</sup>
	Flyer	0 (0.0)	1 (0.5) <sup>1</sup>	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	1 (0.1) <sup>1</sup>
	Kommilitonen	3 (1.4)	5 (2.5)	1 (0.9)	1 (0.5)	1 (0.9)	11 (1.3)
	StudiVZ	3 (1.4)	10 (5.0)	5 (4.3)	0 (0.0)	1 (0.9)	19 (2.2)
	Info in Lehrveranstaltungen	0 (0.0)	73 (36.1)	0 (0.0)	19 (8.7)	0 (0.0)	92 (10.7)
	Link auf der Homepage meiner Hochschule	0 (0.0)	17 (8.4)	4 (3.4)	0 (0.0)	0 (0.0)	21 (2.4)
	Link auf der Online-Lernplattform meiner Hochschule	0 (0.0)	76 (37.6)	87 (75.0)	0 (0.0)	3 (2.7)	166 (19.3)
	Info im Hochschulsport	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
Fehlende Werte		0 (0.0)	1 (0.5)	1 (0.9)	1 (0.5)	0 (0.0)	3 (0.3)
<b>Σ</b>		<b>212 (100.0)</b>	<b>202 (100.0)</b>	<b>116 (100.0)</b>	<b>218 (100.0)</b>	<b>110 (100.0)</b>	<b>861 (100.0)</b>

Anmerkungen: <sup>a</sup> Angegeben sind die gültigen Prozentangaben (Spaltenprozentage). <sup>1</sup> Hier muss es sich um eine falsche Angabe handeln, da es keine Aushänge gab und auch keine Flyer verteilt worden sind.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; getestet wurden die Geschlechter bzw. Studiengänge gegeneinander.

#  $p \leq .05$ ; ##  $p \leq .01$ , Repräsentativitätssignifikanz.

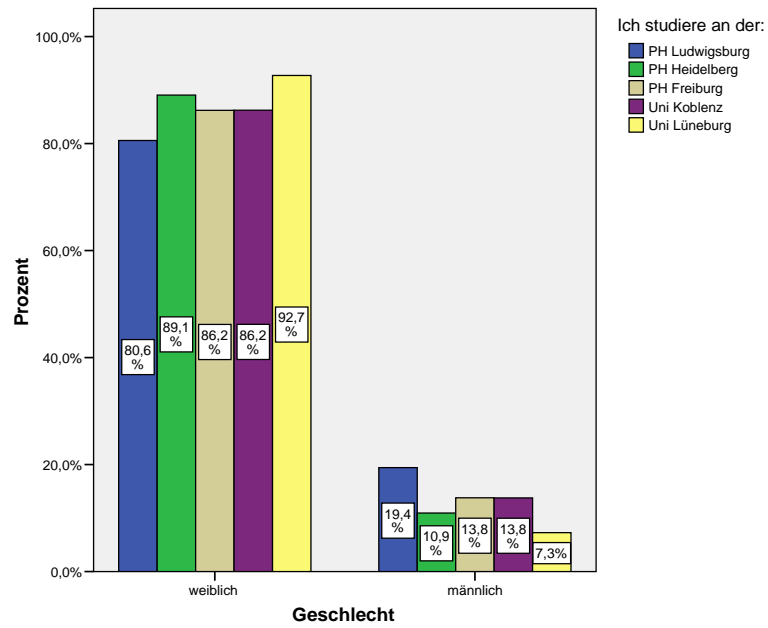


Abb. 3: Häufigkeitsverteilung Geschlecht

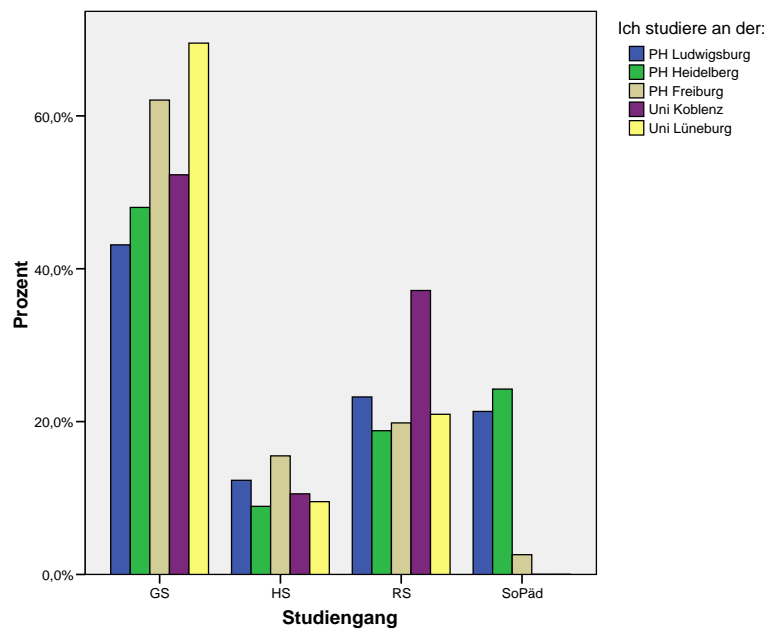


Abb. 4: Häufigkeitsverteilung Studiengang

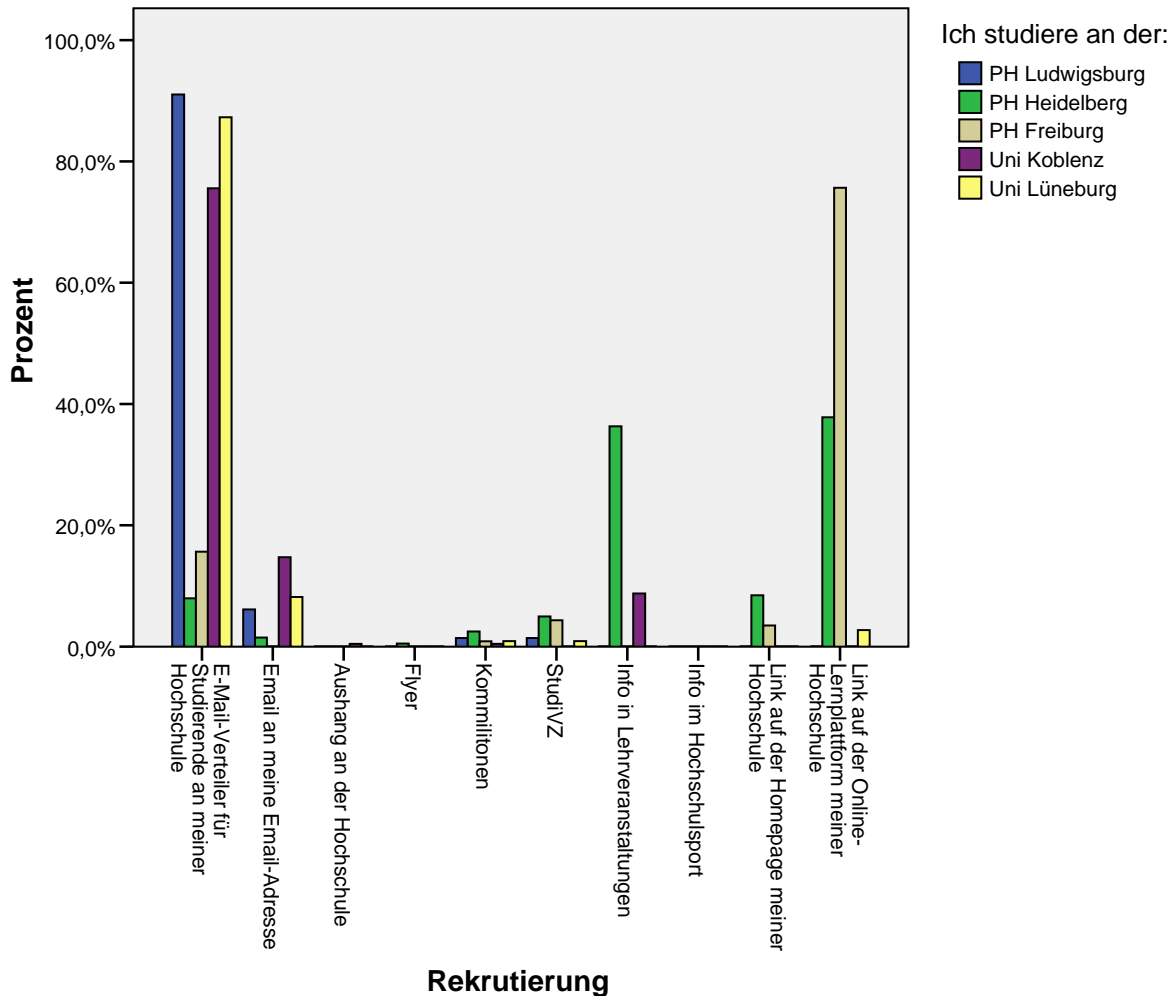


Abb. 5: Häufigkeitsverteilung Rekrutierung

Im Durchschnitt sind die Probanden im 4.88 Fachsemester ( $SD = 2.04$ ; 1.-13. Fachsemester). Unterschiede zwischen den Teilstichproben der Hochschulen bestehen dahingehend, dass die befragten Ludwigsburger Studierenden im Durchschnitt die geringste Semesteranzahl aufweisen ( $M = 4.69$ ;  $SD = 1.88$ ; 1.-10. Fachsemester) und die Lüneburger Befragten die höchste ( $M = 5.48$ ;  $SD = 2.46$ ; 1.-13. Fachsemester). Signifikante Unterschiede der Semester der Studierenden mit  $F(4, 848) = 3.171$ ;  $p < .001$  zeigt die einfaktorielle Varianzanalyse mit Post-Hoc-Tests nach Tukey zwischen der Universität Lüneburg, der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg und der Universität Koblenz. In Lüneburg haben signifikant ältere Studierende an der Befragung teilgenommen als in Ludwigsburg und Koblenz.

Das Alter der befragten Studierenden beträgt im Durchschnitt 23.81 Jahre ( $SD = 4.27$ ; 19-49 Jahre). Unterschiede zwischen den Teilstichproben der Hochschulen bestehen dahingehend,

dass in Freiburg im Durchschnitt die jüngsten Studierenden vorkommen ( $M = 23.24$ ;  $SD = 2.89$ ; 20-39 Jahre) und in Lüneburg die ältesten ( $M = 25.65$ ;  $SD = 6.25$ ; 20-48 Jahre). Signifikante Unterschiede des Alters der Studierenden mit  $F(4, 850) = 6.492$ ;  $p < .05$  zeigt die einfaktorielle Varianzanalyse mit Post-Hoc-Tests nach Tukey zwischen der Universität Lüneburg und allen anderen vier Hochschulen. In Lüneburg haben signifikant ältere Studierende an der Umfrage teilgenommen als an allen anderen Hochschulen.

In der Tabelle 4 sind die Mittelwerte und Standardabweichungen des Fachsemesters und des Alters der Studierenden aufgelistet.

Tab. 4: Deskriptive Kennwerte studienbezogener Daten

	Hochschule											
	PH LB		PH HD		PH FR		Uni KO		Uni LÜ		Gesamt	
Variable	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Fachsemester	4.7*	1.9	4.9	2.3	4.8	2.0	4.7*	1.7	5.5*	2.5	4.9	2.0
Alter	23.5*	3.8	23.8*	3.6	23.2*	2.9	23.5*	4.5	25.7*	6.3	23.8	4.3

Anmerkungen:

$p < .05$ ; getestet wurden die Hochschulen gegeneinander.

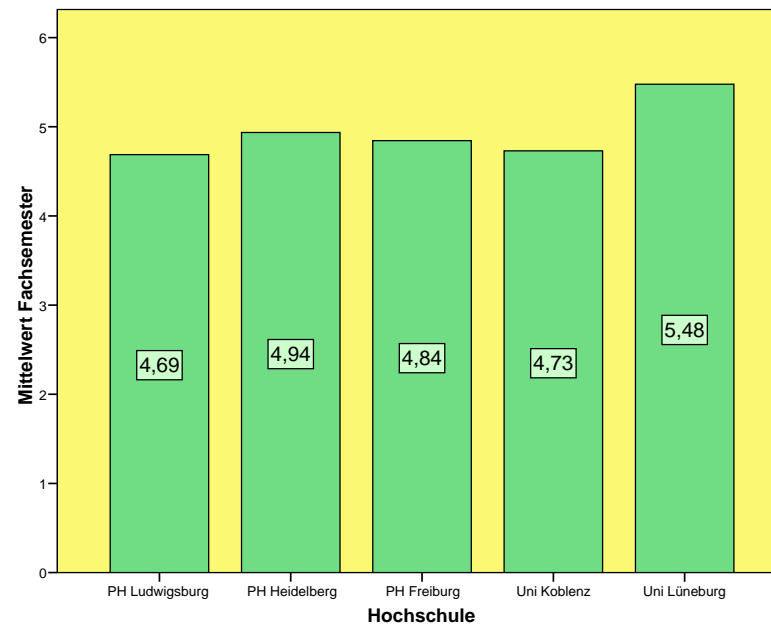


Abb. 6: Mittelwert Fachsemester

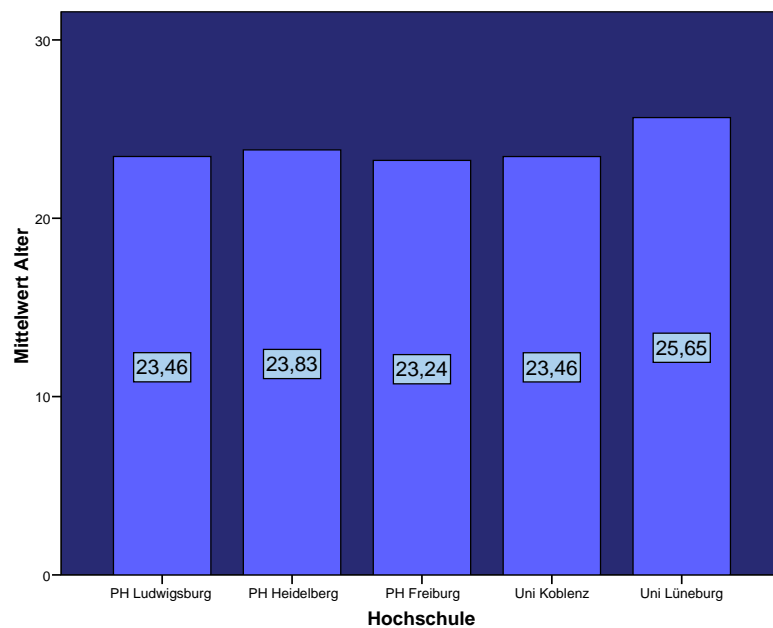


Abb. 7: Mittelwert Alter

### 7.3 Erhebungsinstrumente und Skalenanalysen

Eine quantitative Erhebung per Online-Fragebogen an 5 Hochschulen soll Vergleiche zwischen Hochschulen verschiedener Organisationsformen ermöglichen.

Im Folgenden sollen die Erhebungsinstrumente und Skalenanalysen beschrieben werden, die für die vorliegende Arbeit von Bedeutung und für die späteren inhaltlichen Analysen relevant sind. Die Darstellung orientiert sich an der Reihenfolge des Auftretens im Fragebogen. Alle beschriebenen Fragebögen sind im Anhang abgedruckt (Anhang 10).

#### 7.3.1 Vorbemerkungen zu den Skalenanalysen

Im Folgenden werden die Erhebungsinstrumente beschrieben und auf ihre psychometrischen Qualitäten überprüft. Die sich anschließenden Analysen sind Voruntersuchungen zu den hypothesenprüfenden Auswertungen der vorliegenden Arbeit. Sie dienen der Beurteilung der Qualität der eingesetzten Erhebungsinstrumente und somit einer Relativierung der späteren Hypothesenprüfung. Ferner sollen sie eine Entscheidungsgrundlage liefern, wie die verwendeten Maße in den hypothesenprüfenden Auswertungen zu behandeln sind. Dabei sollen die wichtigsten deskriptiv-statistischen Kennwerte der eingesetzten Messinstrumente in Anlehnung an die Standards in den Untersuchungen von Schmitt, Dalbert und Montada (1983, nach Reichle, 1994) dargestellt werden:

1. Schwierigkeiten der Items
2. Standardabweichung der jeweiligen Items
3. Eigenwerte der Hauptkomponenten der Iteminterkorrelationsmatrix bis zum ersten Eigenwert  $< 1$
4. durch die interpretierte Faktorenlösung aufgeklärte Itemgesamtvarianz
5. Varianzanteil der Faktoren bezogen auf die nach Varimaxrotation aufgeklärte Varianz der interpretierten Faktorenlösung
6. Ladungen der jeweiligen Items auf den interpretierten Faktoren
7. Interne Konsistenz (Cronbach`s Alpha)
8. Split-half Reliabilität (nach Spearman-Brown und nach Guttman)
9. Trennschärfe der jeweiligen Items (S. 161)

Reichle (1994) schreibt weiter:

„Aufgrund dieser Kennwerte werden sodann Entscheidungen zur Güte und Dimensionalität der Messinstrumente zu treffen sein. Von diesen Entscheidungen wird es schließlich abhängen, welche Maße für die später folgenden inhaltlichen Analysen gebildet werden. Im Einzelnen werden Entscheidungen über Homogenität und Dimensionalität der Messinstrumente sowie über Verwendung oder Ausschluss von Items nach folgenden Kriterien getroffen:

1. Die Entscheidung über die Berechtigung zur Bildung eines (Gesamt-) Skalenwertes wird aufgrund von Informationen zur Homogenität einer Skala getroffen. Als untere Grenze für ausreichende Homogenität wird eine interne Konsistenz von Cronbach`s Alpha = .70 festgelegt. (Bei der vorliegenden Arbeit wurde die Grenze auf Alpha = .60 gesetzt, da die Skala Interesse dann in die Berechnungen miteinbezogen werden kann.)
2. Die Entscheidung über die Dimensionalität eines Messinstruments wird anhand seiner internen Konsistenz und des Eigenwerteverlaufs der ersten Hauptkomponenten (Scree-Test von Cattell, 1966) getroffen. Ein Messinstrument ist heterogen und mehrdimensional, wenn seine interne Konsistenz niedrig ist und der Eigenwerteverlauf nach dem ersten Eigenwert keinen Knick aufweist. Ist hingegen die interne Konsistenz hoch und weist der Eigenwerteverlauf nach dem zweiten oder einem späteren Eigenwert einen Knick auf, soll sowohl die Bildung eines Gesamtskalenwerts, als auch die Unterscheidung mehrerer Dimensionen möglich sein.
3. Die Entscheidung über die Anzahl der Dimensionen eines Messinstruments wird nach dem Scree-Test des Eigenwerteverlaufs (Cattell, 1966) getroffen, nach der Eigenwert-



höhe (nach Möglichkeit sollen nur Hauptkomponenten mit Eigenwerten  $> 1$  berücksichtigt werden) und schließlich nach der Klarheit der möglichen Interpretation der rotierten Hauptkomponenten im Sinne der Einfachstruktur und inhaltlicher Überlegungen.

4. Die Entscheidung über die Zuordnung einzelner Items zu Faktoren (und damit zu Teilskalen) wird nach dem Ladungsprofil der Items getroffen. Um als Markieritem zu gelten, muss ein Item mindestens 25% seiner Varianz mit dem entsprechenden Faktor gemeinsam haben (Faktorstrukturkoeffizient  $> .49$ ), darüber hinaus im Falle einer zweifaktoriellen Lösung das Kriterium  $l^2 > 2h^2/3$  (vgl. Schmitt et al., 1983) bzw. im Falle einer drei- oder mehrfaktoriellen Lösung das Kriterium  $l^2 \geq h^2/2$  (vgl. Fürntratt, 1969) erfüllen (wobei  $l$  der Faktorstrukturkoeffizient,  $h^2$  die Kommunalität des Items bedeutet).“ (S. 161 - 162).

In den zugehörigen Tabellen werden die jeweiligen Items, Mittelwert, Standardabweichung und Trennschärfe der Items sowie ihre Ladungsstruktur für die interpretierte Faktorenlösung (Faktorstrukturkoeffizient 1) dargestellt. Im Anhang 18 befindet sich eine vollständige Auflistung aller in der Untersuchung verwendeten Items und Skalen und im Anhang 10 der Fragebogen.

### **7.3.2 Instrumente der quantitativen Erhebung**

#### **7.3.2.1 Konstruktion des Online-Fragebogens zur Studienzufriedenheit**

Der Fragebogen wurde nach den gängigen Regeln der Frageformulierung entwickelt (vgl. Berekoven, Eckert & Ellenrieder, 2001; Scharnbacher & Kiefer, 1998; Atteslander, Cromm, Grabow, Klein, Maurer & Siegert, 2000; Schnell, Hill & Esser, 1999). Vor allem wurde auf eine einfache, verständliche, konkrete und kurze Frageformulierung und die Vermeidung von doppelten Negationen geachtet. Da ein möglichst detaillierter Eindruck der Studienzufriedenheit gewonnen werden soll und aufgrund der Komplexität der Thematik, kann der in der Literatur geforderten Kürze des Fragebogens, damit keine überfordernde Situation entsteht (vgl. Berekoven et al., 2001), nicht entsprochen werden.

Am Anfang des Fragebogens wird die Gesamtzufriedenheit der Studierenden erhoben. Anhand dieser Zufriedenheit mit der gesamten Hochschule können die Auswirkungen der Maßnahmen zur Verbesserung der Studienzufriedenheit über einen bestimmten Zeitraum hinweg gemessen werden, wenn die Bestimmung der Studienzufriedenheit unter Einsatz des Fragebogens regelmäßig durchgeführt wird. Dies ist sehr zu empfehlen, da der Kenntnisstand um

die Veränderung der Gesamtzufriedenheit in der praktischen Anwendung als sehr wichtig angesehen wird (vgl. Scharioth, 1995).

Die Gesamtzufriedenheit wird vor den zu bewertenden Einzelmerkmalen erhoben (vgl. Homburg & Werner, 1996). Durch die vorherige Abfrage der einzelnen Merkmalszufriedenheiten könnten die Studierenden in ihrem nachfolgenden Urteil über die Gesamtzufriedenheit beeinflusst werden, indem sie den Durchschnitt der einzelnen Merkmalswerte bilden (vgl. Meffert & Schwetje, 1998).

Um eine zufriedenstellende Rücklaufquote sicherzustellen wird im Fragebogen und in der Instruktion auf folgende Punkte hingewiesen (Berekoven et al., 2001):

- Anonymität
- Ziel der Befragung
- Wer führt die Untersuchung durch?
- Wichtigkeit der Teilnahme und des sorgfältigen Ausfüllens aller Fragen
- Dank für die Mitarbeit

Ein Gewinnspiel soll die Studierenden zusätzlich zur Teilnahme an der Fragebogenerhebung motivieren.

In der Untersuchung wurden Items aus 15 verschiedenen Erhebungsinstrumenten verwendet. Der Online-Fragebogen besteht aus 27 Skalen. Einige der Skalen stammen aus demselben Erhebungsinstrument (Schwaiger, Meyer & Festge, 2005). In 12 Fällen konnte auf vorhandene, eingeführte Skalen zurückgegriffen werden, 12 Frageblöcke aus anderen Studien wurden geändert (Veränderungsdetails siehe Anhang A12: Konstruktion des Fragebogens zur Studienzufriedenheit), 5 Instrumente sind eigene Entwicklungen: Fragen zur Rekrutierung der Stichprobe, zu Studienfächern, zur Mensaqualität, zu Belastungen und sozialer Unterstützung. Das gesamte Fragebogenpaket enthielt insgesamt 258 Items.

Im Folgenden werden alle eingesetzten Instrumente in der Reihenfolge beschrieben, in der sie den Probanden vorgelegt wurden.

Soweit nichts anderes angegeben ist, handelt es sich jeweils um eine Fünferskala von „sehr unzufrieden“ bis „sehr zufrieden“. Die Spalte „weiß nicht“ wurde aus technischen Gründen, die das Umfrage-Tool betreffen, mit „No answer“ überschrieben.

Die Fragen mussten teilweise angepasst werden, damit sie auch auf die Struktur Pädagogischer Hochschulen zutreffen.

#### Demographische und untersuchungsrelevante Faktoren

Vor Beginn des Fragebogens wird erklärt, wie die Teilnehmer ihren Code erstellen können (vgl. Fragebogen im Anhang 10). Der Code wird für die Bekanntgabe der Gewinner des Gewinnspiels benötigt und soll sicherstellen, dass nur die Probanden am Gewinnspiel teilnehmen dürfen, die den Fragebogen nahezu vollständig ausgefüllt haben. Diese Methode wurde aus datenschutzrechtlichen Gründen gewählt. Auf diese Weise können die Fragebogendaten nicht mit den E-Mail-Adressen der Studierenden verknüpft werden.

#### Folgende Variablen werden erfragt:

- **Code**
- **Hochschule:** (1: PH Ludwigsburg, 2: PH Heidelberg, 3: PH Freiburg, 4: Uni Koblenz, 5: Uni Lüneburg)
- **Studiengang** (Grundschule, Hauptschule, Realschule und Sonderpädagogik)
- **Fachsemester**
- **Geschlecht**
- **Alter**
- **Abiturnote**

#### Erfahrungen vor dem aktuellen Studium (Gruber et al., 2009)

Erfragt werden berufliche und Studienerfahrungen (abgeschlossene Berufsausbildung, praktische Erfahrungen im pädagogischen Bereich, abgeschlossenes Studium, Studiengangwechsel); Skala: ja/nein.

#### Rekrutierung der Stichprobe

Hier wird erfragt, wodurch die Studierenden auf die Umfrage aufmerksam geworden sind (E-Mail-Verteiler für Studierende von Hochschule, persönliche E-Mail, Aushang, Flyer, Kommilitonen, StudiVZ, Info in Lehrveranstaltungen, Info im Hochschulsport, Link auf der Homepage der Hochschule, Link auf der Online-Lernplattform der Hochschule, No answer).

### Allgemeine Studienzufriedenheit (Schwaiger et al., 2005)

Gesamtzufriedenheit mit dem Studium und Bereichszufriedenheiten:

#### **Zufriedenheit mit...**

...den Lehrveranstaltungen?, ...den Dozenten?, ...der Betreuung?, ...dem Angebot von Informationen zum Studium?, ...der Verbindung zwischen Theorie und Praxis?, ...den Schulpraktika?, ...den Räumlichkeiten?, ...der Bibliothek?, ...den Computerräumen?

Dieser Fragebogen wird von den Skalenanalysen ausgenommen, da bei der späteren Hypothesenprüfung mit diesem Instrument nur auf dem Niveau von Einzelitems gearbeitet wird.

### Lehrveranstaltungen (Schwaiger et al., 2005)

- 1) Anzahl der angebotenen Vorlesungen
- 2) Frequenz der einzelnen Vorlesungen (Angebot der Veranstaltung alle x Semester)
- 3) Abgedecktes Themenspektrum der Vorlesungen
- 4) Aktualität der Vorlesungsinhalte
- 5) Schwierigkeitsgrad der Vorlesungen
- 6) Interaktivität der Vorlesungen (z.B. Möglichkeit, Fragen zu stellen; aktive Mitarbeit)
- 7) Praxisbezug der Vorlesungen (z.B. Praxisbeispiele, Gastvorträge)
- 8) Anzahl der Studenten in Vorlesungen
- 9) Angebot von Skripten
- 10) Zugangsmöglichkeit zu Skripten
- 11) Schwierigkeitsgrad der Übungen
- 12) Interaktivität der Übungen
- 13) Anzahl der Studenten in Übungen
- 14) Anzahl der angebotenen Seminare
- 15) Abgedecktes Themenspektrum der Seminare
- 16) Aktualität der Seminare
- 17) Schwierigkeitsgrad der Seminare
- 18) Interaktivität der Seminare
- 19) Praxisbezug der Seminare
- 20) Anzahl der Studenten in den Seminaren
- 21) Regelmäßiges Stattfinden der Lehrveranstaltungen (ohne Ausfall einzelner Termine)
- 22) Integration neuer Forschungsergebnisse in Lehrveranstaltungen

- 23) Veranstaltungen, bei denen als Dozent ein Professor angekündigt ist, werden auch von diesem gehalten (keine Vertretung durch Assistenten)
- 24) Platzangebot der Veranstaltungsräume
- 25) technische Ausstattung der Veranstaltungsräume
- 26) Prüfungsvorbereitung in den Lehrveranstaltungen
- 27) Schwierigkeitsgrad der Prüfungen
- 28) Korrekturzeit der Prüfungen
- 29) Erklärung der Prüfungsergebnisse

#### Begründungen für die Unzufriedenheit (Schwaiger et al., 2005)

Auf dieser Seite des Fragebogens sollen die Studierenden eine Begründung für ihre vorhergehende Wahl angeben, damit die Antworten in die richtige Richtung interpretiert werden können. Zur Auswahl steht jeweils „zu hoch“ oder „zu niedrig“:

Sie haben bei folgenden Items angegeben, dass Sie „unzufrieden“ bzw. „völlig unzufrieden“ sind. Geben Sie daher bitte jeweils den Grund an.

- 1) Der Schwierigkeitsgrad der Vorlesungen ist mir
- 2) Die Interaktivität der Vorlesungen ist mir
- 3) Der Praxisbezug der Vorlesungen ist mir
- 4) Der Schwierigkeitsgrad der Übungen ist mir
- 5) Die Interaktivität der Übungen ist mir
- 6) Der Schwierigkeitsgrad der Seminare ist mir
- 7) Die Interaktivität der Seminare ist mir
- 8) Der Praxisbezug der Seminare ist mir

Dieser Fragebogen wird von den Skalenanalysen ausgenommen, da bei der späteren Hypothesenprüfung mit diesem Instrument nur auf dem Niveau von Einzelitems gearbeitet wird.

#### Studienfächer

Abgefragt wird das Studienfach, mit dem die Studierenden am wenigsten und am meisten zufrieden sind. Zur Auswahl standen bei diesen zwei Fragen die Fächer: Biologie, Chemie, Deutsch, Englisch, Erziehungswissenschaften, Ethik, Französisch, Geographie, Geschichte, Informatik, Kunst, Mathematik, Musik, Philosophie, Physik, Politikwissenschaft, Psychologie, Soziologie, Sport, Technik, Theologie (ev.), Theologie (kath.), Wirtschaftslehre.

Dieser Fragebogen wird von den Skalenanalysen ausgenommen, da bei der späteren Hypothesenprüfung mit diesem Instrument nur auf dem Niveau von Einzelitems gearbeitet wird.

#### Dozenten (Schwaiger et al., 2005)

Anschließend folgt eine Skala zu den Dozierenden, da die Studierenden sich bereits bei der vorherigen Frage mit den Lehrpersonen auseinandergesetzt haben und daraufhin eine begründete Entscheidung treffen können.

- 1) Kompetenz der Dozenten
- 2) Vorbereitung der Dozenten auf die Lehrveranstaltungen
- 3) Fähigkeit der Dozenten zur Vermittlung des Stoffs
- 4) Kontaktmöglichkeiten zu den Dozenten
- 5) Fairer Umgang der Dozenten mit den Studierenden
- 6) Forschungstätigkeit der Professoren (z.B. Publikationstätigkeit)
- 7) Kompetenz der Assistenten
- 8) Vorbereitung der Assistenten auf die Lehrveranstaltungen
- 9) Fähigkeit der Assistenten zur Vermittlung des Stoffs
- 10) Kontaktmöglichkeiten zu Assistenten
- 11) Fairer Umgang der Assistenten mit den Studierenden

#### Betreuung (Schwaiger et al., 2005)

Betreuung...

- 1) ...während der O-Woche
- 2) ...durch das Prüfungsamt
- 3) ...durch Professoren
- 4) ...durch Assistenten
- 5) ...durch das Immatrikulationsamt
- 6) ...durch das Bibliothekspersonal
- 7) ...durch die zentrale Studienberatung
- 8) ...durch die studentische Interessenvertretung

#### Informationen zum Studium (Schwaiger et al., 2005)

Es folgt ein Block zu Informationen über das Studium und studienrelevante Aspekte:

Zur Informationen über Studium und studienrelevante Aspekte...

- 1) ...durch die Studienhomepage der Fakultät (Studix)
- 2) ...durch die Homepages der Lehrstühle
- 3) ...durch die Homepage des Immatrikulationsamtes
- 4) ...bzgl. Hochschulpolitik
- 5) ...bzgl. Studien- und Prüfungsordnung

### Räumlichkeiten

Hierauf folgt der nahezu selbstkreierte Block „Räumlichkeiten (Seminarräume + Vorlesungssäle)“. Das Item „Platzangebot der Veranstaltungsräume“ (Schwaiger et al., 2005) wurde im Online-Fragebogen in „Platzangebot in den Seminarräumen“ und „Platzangebot in den Vorlesungssälen“ differenziert. Genauso wurde das Item „Technische Ausstattung der Veranstaltungsräume“ (ebd.) auch in Seminarräume und Vorlesungssäle differenziert.

Die Anregungen zu den weiteren Items kamen aus den Interviews, da diese Aspekte in den Interviews als beeinträchtigend erwähnt wurden.

### Bibliothek

Der nächste Block beinhaltet Merkmale der Bibliothek. Das erste Item „Öffnungszeiten der Bibliothek“ ist aus dem Fragebogen von Schwaiger et al. (2005). Das Item „Literaturangebot der Bibliothek“ ebenfalls.

### Computerräume

Der nächste Block behandelt Merkmale der Computerräume. Das Item „Öffnungszeiten des CIP-Pool“ von Schwaiger et al. (2005) wurde durch die Formulierung „Öffnungszeiten der Computerräume“ an weitere Hochschulen angepasst. Von dem Item „Computerangebot im CIP-Pool“ (ebd.) stammt die Idee zu den Items „Ausreichende Anzahl an PCs“ und „technische Ausstattung und Zubehör der Computerräume“.

### Zusätzliches Kursangebot

Diese vier Items stammen aus dem Block „Zu weiteren Leistungsmerkmalen“ des Fragebogens von Schwaiger et al. (2005).

### Praktika

Das erste Item dieses Blocks ist von Gruber et al. (2009) „Mit den Schulpraktika bin ich zufrieden.“; (Fünferskala von „trifft nicht zu“ – „trifft voll zu“).

Die Anregungen für die anderen Items dieses Blocks kamen aus den Interviews.

Als Skala wurde eine Fünfer-Häufigkeitsskala von „nie“ – „immer“ gewählt.

### Gebäude der Hochschule

Das erste Item dieses Blocks ist von Gruber et al. (2009) „Mit den Gebäuden der Hochschule bin ich zufrieden.“; (Fünferskala von „trifft nicht zu“ – „trifft voll zu“).

Die weiteren Items wurden hinzugefügt, um den Block um einige Facetten zu bereichern.

Als Skala wurde eine Fünfer-Häufigkeitsskala von „nie“ – „immer“ gewählt.

### Mensa

Dies ist ein selbstkreierter Block mit zwei verschiedenen Skalen. Für die ersten zwei Items: „Mit dem Essensangebot in der Mensa bin ich zufrieden.“ und „In die Mensa gehe ich gerne.“ wurde eine Fünfer-Häufigkeitsskala von „nie“ – „immer“ gewählt. Für das letzte Item „Öffnungszeiten der Mensa“ erwies sich eine Dreier-Skala als passend: „zu kurz – ausreichend – zu lang“.

### Fragebogen zur Erfassung von hochschulbezogenen Einflussfaktoren

Analysiert man den gesamten Itemsatz (108 Items) zur Erfassung von hochschulbezogenen Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit, zeigt der Eigenwerteverlauf einen Knick nach dem siebten Faktor. Die Eigenwerte der ersten 30 Hauptkomponenten betragen: 20.99 (1); 4.44 (2); 5.11 (3); 4.13 (4); 3.65 (5); 3.21 (6); 3.15 (7); 2.66 (8); 2.46 (9); 2.29 (10); 2.24 (11); 2.12 (12); 1.99 (13); 1.85 (14); 1.80 (15); 1.73 (16); 1.57 (17); 1.57 (18); 1.50 (19); 1.42 (20); 1.35 (21); 1.31 (22); 1.27 (23); 1.21 (24); 1.15 (25); 1.15 (26); 1.11 (27); 1.06 (28); 1.02 (29); .96 (30) (Analyse mit listenweisem Fallausschluss).

Die 9-Faktoren-Lösung erklärt 47.96% der Gesamtvarianz und wurde aus inhaltlichen Gründen für weitere Analysen ausgewählt, da durch die anderen Lösungen wichtige inhaltliche Differenzierungen verloren gehen würden. Die aufgeklärte Varianz verteilt sich nach der Varimaxrotation (10 Iterationen) wie folgt auf die neun Faktoren: 8.73% (1); 7.96% (2); 6.03% (3); 5.37% (4); 4.11% (5); 4.11% (6); 4.02% (7); 4.00% (8); 3.67% (9).

Es werden nur Markieritems für die Skalenbildung verwendet. Die Items mit Doppelladungen wurden nicht in die Skalen aufgenommen, da sie nicht die Kriterien der Markieritems (siehe oben: Vorbemerkungen zu den Skalenanalysen) erfüllen.

Die 9-faktorielle Lösung ist in Tabelle 5 dargestellt.



Auf dem ersten Faktor laden 21 Items (davon sind 16 Markieritems: Lehre6, Lehre7, Lehre9, Lehre10, Lehre15, Lehre23, Lehre24, Lehre26, Lehre27, Doz1, Doz2, Doz3, Doz4, Doz5, Doz6, Doz7) zur Qualität der Lehrveranstaltungen wie beispielsweise „Klare und nachvollziehbare Lehrziele des Dozenten“, „Praxisbezug der Seminare“ sowie „Aktualität der Inhalte in den Seminaren“. Die resultierende Skala lässt sich mit dem Begriff **Lehrveranstaltungen** beschreiben. Bei  $n = 785$  beläuft sich Cronbach's  $\alpha$  auf .88. Die Split-Half-Reliabilität nach Spearman-Brown beträgt  $r_{tt, sp-b} = .79$ , nach Guttman  $r_{tt, g} = .79$ . Der durchschnittliche Item-Mittelwert beträgt  $M = 3.31$ , die durchschnittliche Item-Standardabweichung  $SD = .51$  (Skala von 1 – 5).

Auf dem zweiten Faktor laden 15 Items (14 Items davon sind Markieritems: Raum3, Raum4, Raum5, Raum6, Raum7, Raum8, Raum9, Raum10, Raum11, Raum12, Raum13, Geb1, Geb2, Geb3), die den Zustand der Hochschulgebäude und Räumlichkeiten beschreiben. Z.B. „Notwendige Renovierungsarbeiten werden zeitnah durchgeführt“, „Technische Ausstattung der Seminarräume“ und „Temperaturregulation in den Vorlesungssälen“. Damit ergibt sich eine Skala **Gebäude und Räumlichkeiten** mit  $n = 666$  und Cronbach's  $\alpha = .91$ . Die Split-Half-Reliabilität nach Spearman-Brown beträgt  $r_{tt, sp-b} = .82$ , nach Guttman  $r_{tt, g} = .82$ . Der durchschnittliche Item-Mittelwert beträgt  $M = 3.13$ , die durchschnittliche Item-Standardabweichung  $SD = .77$  (Skala von 1 – 5).

Auf dem dritten Faktor laden 13 Items (davon gelten sieben als Markieritems: Ber1, Ber2, Ber3, Ber4, Ber5, Ber6, Ber7) zu Beratung und Informationen über Studium und studienrelevante Aspekte wie beispielsweise „Beratung und Betreuung durch Fachberater“ und „Beratung und Betreuung durch Studiendekane“. Die Skala kann mit **Beratung und Information** benannt werden. Bei  $n = 384$  beläuft sich Cronbach's  $\alpha$  auf .84. Die Split-Half-Reliabilität nach Spearman-Brown beträgt  $r_{tt, sp-b} = .79$ , nach Guttman  $r_{tt, g} = .78$ . Der durchschnittliche Item-Mittelwert beträgt  $M = 2.76$ , die durchschnittliche Item-Standardabweichung  $SD = .72$  (Skala von 1 – 5).

Auf dem vierten Faktor laden neun Items (acht davon sind Markieritems: Bib1, Bib2, Bib3, Bib4, Bib5, Bib6, Bib7, Bib8) zu Merkmalen der Bibliothek wie beispielsweise „Aktualität des Buchbestandes“ sowie „Literaturangebot des Präsenzbestandes“. Somit ergibt sich eine Skala **Bibliothek** mit  $n = 482$  und Cronbach's  $\alpha = .87$ . Die Split-Half-Reliabilität nach Spearman-Brown beträgt  $r_{tt, sp-b} = .83$ , nach Guttman  $r_{tt, g} = .82$ . Der durchschnittliche Item-Mittelwert beträgt  $M = 3.30$ , die durchschnittliche Item-Standardabweichung  $SD = .70$  (Skala von 1 – 5).

Auf dem fünften Faktor laden ebenfalls neun Items (davon sind sieben Markieritems: Prak1, Prak2, Prak3, Prak4, Prak5, Lehre22, Lehre28). Diese thematisieren Aspekte der Praktika und schulpraktischen Lehrveranstaltungen wie beispielsweise „Mit den Schulpraktika bin ich zufrieden“ und „Mit der Anzahl der Praktika im Studium bin ich zufrieden“, weshalb die Skala mit dem Titel **Praktika** überschrieben werden kann. Bei  $n = 676$  beläuft sich Cronbach's  $\alpha$  auf .77. Die Split-Half-Reliabilität nach Spearman-Brown beträgt  $r_{tt, sp-b} = .75$ , nach Guttman  $r_{tt, g} = .74$ . Der durchschnittliche Item-Mittelwert beträgt  $M = 3.63$ , die durchschnittliche Item-Standardabweichung  $SD = .63$  (Skala von 1 – 5).

Auf dem sechsten Faktor laden sieben Items (sechs davon gelten als Markieritems: Doz8, Doz9, Doz10, Doz11, Doz12, Doz13) zu Verhaltensweisen der Dozierenden. Z.B. „Ansprechbarkeit der Dozenten“ und „Kontaktmöglichkeiten zu den Dozenten“. So dass die Skala sich mit dem Begriff **Dozierende** bezeichnen lässt. Bei  $n = 793$  beläuft sich Cronbach's  $\alpha$  auf .86. Die Split-Half-Reliabilität nach Spearman-Brown beträgt  $r_{tt, sp-b} = .74$ , nach Guttman  $r_{tt, g} = .73$ . Der durchschnittliche Item-Mittelwert beträgt  $M = 3.03$ , die durchschnittliche Item-Standardabweichung  $SD = .77$  (Skala von 1 – 5).

Auf dem siebten Faktor laden acht Items (sieben davon sind Markieritems: PC1, PC2, PC4, PC5, PC6, PC7, PC8) zur Ausstattung und Beratung in den Computerräumen wie beispielsweise „zeitlicher Umfang der PC-Beratung durch Tutoren“ sowie „Platzangebot an den Tischen in den Computerräumen“. Deswegen wird der Name **Computerräume** für diese Skala vergeben. Bei  $n = 439$  beläuft sich Cronbach's  $\alpha$  auf .80. Die Split-Half-Reliabilität nach Spearman-Brown beträgt  $r_{tt, sp-b} = .59$ , nach Guttman  $r_{tt, g} = .58$ . Der durchschnittliche Item-Mittelwert beträgt  $M = 3.36$ , die durchschnittliche Item-Standardabweichung  $SD = .69$  (Skala von 1 – 5).

Auf dem achten Faktor laden sechs Items. Vier Items beinhalten verschiedene zusätzliche Kursangebote wie beispielsweise „Angebot von Präsentationskursen“ (Markieritems: Kurs1, Kurs2, Kurs3, Kurs4), ein Item die Sauberkeit der sanitären Anlagen und das sechste, wie gerne man in die Mensa geht. Da die zwei zuletzt genannten Items zu niedrige Ladungen aufweisen, um als Markieritem zu gelten und somit nicht in die Skala aufgenommen werden, lässt sich die resultierende Skala als **zusätzliches Kursangebot** beschreiben. Bei  $n = 426$  beläuft sich Cronbach's  $\alpha$  auf .87. Die Split-Half-Reliabilität nach Spearman-Brown beträgt  $r_{tt, sp-b} = .82$ , nach Guttman  $r_{tt, g} = .82$ . Der durchschnittliche Item-Mittelwert beträgt  $M = 2.79$ , die durchschnittliche Item-Standardabweichung  $SD = .89$  (Skala von 1 – 5).

Auf dem neunten Faktor laden ebenfalls sechs Items (fünf davon sind Markieritems: Lehre1, Raum1, Raum2, Raum14, Raum15)). Diese beinhalten Fragen zum ausreichenden Raum- und

Platzangebot an der Hochschule wie beispielsweise „Platzangebot in den Seminarräumen“ und „Angemessene Anzahl der Studierenden in den Seminaren“. So ergibt sich eine Skala **Raumangebot** mit  $n = 832$  und Cronbach's  $\alpha = .73$ . Die Split-Half-Reliabilität nach Spearman-Brown beträgt  $r_{tt, sp-b} = .57$ , nach Guttman  $r_{tt, g} = .55$ . Der durchschnittliche Item-Mittelwert beträgt  $M = 2.25$ , die durchschnittliche Item-Standardabweichung  $SD = .75$  (Skala von 1 – 5).

Die Homogenität aller neun Skalen ist als gut bis sehr gut anzusehen.

Tab. 5: Faktorenanalytische Ergebnisse der hochschulbezogenen Einflussfaktoren

ITEM-NR.	ITEMWORTLAUT	$M_X$	$SD_X$	$R_{IT}$	$L_1$	$L_2$	$L_3$	$L_4$	$L_5$	$L_6$	$L_7$	$L_8$	$L_9$
Lehre1	Anzahl der Studierenden in den Seminaren	2.17	1.04	.50 (9)									<b>.60</b>
Lehre2	Anzahl der Studierenden in den Vorlesungen	2.72	1.15	.53 (9)									.46
Lehre5	abgedecktes Themenspektrum der Lehrveranstaltungen	2.97	.89	.46 (1)	.40								
Lehre6	klar strukturierte Vorlesungen	3.22	.81	.46 (1)	<b>.63</b>								
Lehre7	klar strukturierte Seminare	3.27	.81	.53 (1)	<b>.65</b>								
Lehre8	klar strukturierte schulpraktische Lehrveranstaltungen	3.38	.91	.62 (5)	.47				.50				
Lehre9	Aktualität der Inhalte in den Vorlesungen	3.56	.86	.58 (1)	<b>.64</b>								
Lehre10	Aktualität der Inhalte in den Seminaren	3.68	.82	.62 (1)	<b>.64</b>								
Lehre11	Aktualität der Inhalte in den schulpraktischen Lehrveranstaltungen	3.68	.83	.42 (1)	.43				.43				
Lehre12	Angebot von Lehrmaterialien	3.33	1.08	.45 (1)	.40								
Lehre15	Anwendbarkeit der gelehrten Didaktik in der Schule	2.74	1.00	.52 (1)	<b>.53</b>								
Lehre16	Prüfungsvorbereitung in den Lehrveranstaltungen	2.69	.95	.51 (1)	.48		.48						
Lehre18	Korrekturzeit der Prüfungen, Hausarbeiten, Zulassungsarbeiten, Praktikumsberichte etc. durch den entsprechenden Dozenten	3.11	1.02	.39 (6)						.44			
Lehre21	Interaktivität der Seminare	4.02	.87	.41 (1)	.44								
Lehre22	Interaktivität der schulpraktischen Lehrveranstaltungen	4.05	.88	.54 (5)					<b>.58</b>				
Lehre23	Praxisbezug der Vorlesungen	2.65	.95	.52 (1)	<b>.58</b>								
Lehre24	Praxisbezug der Seminare	3.17	1.03	.56 (1)	<b>.66</b>								
Lehre25	Praxisbezug der schulpraktischen Lehrveranstaltungen	3.63	1.01	.60 (5)	.47				.54				
Lehre26	Schwierigkeitsgrad der Vorlesungen	3.44	.76	.39 (1)	<b>.52</b>								
Lehre27	Schwierigkeitsgrad der Seminare	3.58	.77	.41 (1)	<b>.50</b>								

Fortsetzung Tab. 5: Faktorenanalytische Ergebnisse der hochschulbezogenen Einflussfaktoren													
Item-Nr.	Itemwortlaut	$M_x$	$SD_x$	$r_{it}$	$l_1$	$l_2$	$l_3$	$l_4$	$l_5$	$l_6$	$l_7$	$l_8$	$l_9$
Lehre28	Schwierigkeitsgrad der schulpraktischen Lehrveranstaltungen	3.68	.80	.49 (5)					<b>.50</b>				
Doz1	fachliche Kompetenz der Dozenten	3.87	.77	.50 (1)	<b>.52</b>								
Doz2	Vorbereitung der Dozenten auf die Lehrveranstaltungen	3.56	.85	.50 (1)	<b>.57</b>								
Doz3	Fähigkeit der Dozenten zur Vermittlung des Stoffs	3.20	.80	.58 (1)	<b>.60</b>								
Doz4	klare und nachvollziehbare Lehrziele des Dozenten	3.07	.80	.62 (1)	<b>.71</b>								
Doz5	Erreichen der gesetzten Lehrziele	3.10	.77	.60 (1)	<b>.68</b>								
Doz6	didaktische Hilfsmittel werden sinnvoll eingesetzt	3.50	.95	.46 (1)	<b>.54</b>								
Doz7	verständliche Erklärung komplizierter Sachverhalte	3.14	.84	.58 (1)	<b>.56</b>								
Doz8	Sprechstundenanzahl	2.49	1.08	.59 (6)						<b>.59</b>			
Doz9	Kontaktmöglichkeiten zu den Dozenten	3.13	1.08	.73 (6)						<b>.63</b>			
Doz10	Ansprechbarkeit der Dozenten	3.23	1.06	.77 (6)						<b>.67</b>			
Doz11	Rückmeldungen und Bewertungen	2.92	.95	.63 (6)						<b>.61</b>			
Doz12	fairer Umgang der Dozenten mit den Studierenden	3.45	.90	.59 (6)						<b>.61</b>			
Doz13	Offenheit der Dozenten für Kritik von der studentischen Seite	2.95	1.00	.54 (6)						<b>.56</b>			
Ber1	Beratung durch die Studienberatung für Neuimmatrikulierte	2.78	1.13	.53 (3)			<b>.58</b>						
Ber2	Beratung durch die offizielle Studienberatung	2.73	.99	.56 (3)			<b>.62</b>						
Ber3	Beratung durch Dozenten	2.93	.97	.59 (3)			<b>.62</b>						
Ber4	Beratung durch Fachberater	2.93	.94	.64 (3)			<b>.68</b>						
Ber5	Beratung durch Studiendekane	2.65	.93	.62 (3)			<b>.67</b>						
Ber6	Beratung durch das Studiensekretariat	2.56	1.08	.58 (3)			<b>.59</b>						
Ber7	Beratung durch das Prüfungsamt	2.72	1.10	.54 (3)			<b>.58</b>						
Ber9	Beratung durch die studentische Interessenvertretung (ASTA)	3.58	1.01	.30 (3)			.44						

Fortsetzung Tab. 5: Faktorenanalytische Ergebnisse der hochschulbezogenen Einflussfaktoren													
Item-Nr.	Itemwortlaut	$M_x$	$SD_x$	$r_{it}$	$l_1$	$l_2$	$l_3$	$l_4$	$l_5$	$l_6$	$l_7$	$l_8$	$l_9$
Ber11	Für meine Fragen habe ich einen Ansprechpartner gefunden.	3.23	.86	.48 (3)			.45						
Info1	Infoveranstaltungen	3.11	.92	.58 (3)			.41						
Info2	Informationen durch die Homepage	3.07	.98	.50 (3)			.43						
Info3	Informationen durch die Infobretter	2.86	.96	.47 (3)			.46						
Info4	Informationen durch das Vorlesungsverzeichnis	2.94	1.03	.42 (3)			.46						
Raum1	Platzangebot in den Seminarräumen	2.00	.99	.57 (9)									.63
Raum2	Platzangebot in den Vorlesungssälen	2.78	1.23	.57 (9)									.58
Raum3	technische Ausstattung der Seminarräume	3.29	1.13	.65 (2)		.72							
Raum4	technische Ausstattung der Vorlesungssäle	3.45	1.16	.64 (2)		.70							
Raum5	Temperaturregulation in den Seminarräumen	2.81	1.21	.66 (2)		.68							
Raum6	Temperaturregulation in den Vorlesungssälen	2.77	1.20	.62 (2)		.68							
Raum7	Sauerstoffregulation in den Seminarräumen	2.62	1.11	.56 (2)		.57							
Raum8	Sauerstoffregulation in den Vorlesungssälen	2.57	1.13	.63 (2)		.69							
Raum9	Hell-Dunkel-Regulation in den Seminarräumen	3.39	1.05	.62 (2)		.65							
Raum10	Hell-Dunkel-Regulation in den Vorlesungssälen	3.48	1.05	.64 (2)		.75							
Raum11	Möbiliar in den Seminarräumen	3.32	1.10	.54 (2)		.57							
Raum12	Möbiliar in den Vorlesungssälen	2.92	1.20	.62 (2)		.65							
Raum13	Sauberkeit der Seminarräume und Vorlesungssäle	3.50	1.03	.59 (2)		.61							
Raum14	Raumangebot für Gruppenarbeit	2.24	1.01	.50 (9)									.53
Raum15	Raumangebot für Stillarbeit	2.05	1.09	.44 (9)									.55
Bib1	Öffnungszeiten der Bibliothek	3.84	1.00	.41 (4)				.52					
Bib2	Aktualität des Buchbestandes	3.23	1.08	.76 (4)				.80					
Bib3	Literaturangebot des Präsenzbestandes	3.26	1.08	.76 (4)				.75					

Fortsetzung Tab. 5: Faktorenanalytische Ergebnisse der hochschulbezogenen Einflussfaktoren													
Item-Nr.	Itemwortlaut	$M_x$	$SD_x$	$r_{it}$	$l_1$	$l_2$	$l_3$	$l_4$	$l_5$	$l_6$	$l_7$	$l_8$	$l_9$
Bib4	Literaturangebot des Magazinbestandes	3.44	.93	.74 (4)				.71					
Bib5	Anzahl der Bücher, die viele Studierende benötigen	2.27	1.02	.54 (4)				.53					
Bib6	Zeitschriftenbestand	3.51	.87	.68 (4)				.67					
Bib7	Internationalität der Literatur	3.20	.87	.61 (4)				.63					
Bib8	Zugang zu den Datenbanken	3.69	.87	.49 (4)				.55					
Bib9	Kompetenz des Bibliothek-Personals	3.99	.87	.39 (4)				.43					
PC1	ausreichende Anzahl an PCs	2.93	1.12	.52 (7)							.55		
PC2	Platzangebot an den Tischen in den Computerräumen	3.12	1.16	.47 (7)							.62		
PC3	Öffnungszeiten der Computerräume	3.82	.99	.35 (7)							.46		
PC4	technische Ausstattung und Zubehör der Computerräume	3.80	.86	.57 (7)							.59		
PC5	Wartungszustand der PCs	3.78	.87	.50 (7)							.55		
PC6	zeitlicher Umfang der PC-Beratung durch Tutoren	3.23	1.07	.60 (7)							.69		
PC7	Qualität der PC-Beratung durch Tutoren	3.31	1.05	.55 (7)							.66		
PC8	Unterstützung durch das Rechenzentrum	3.40	1.04	.54 (7)							.53		
Kurs1	Angebot von Sprachkursen	3.00	1.11	.56 (8)								.55	
Kurs2	Angebot von Softwarekursen	2.90	1.03	.70 (8)								.70	
Kurs3	Angebot von Rhetorikkursen	2.59	1.02	.64 (8)								.68	
Kurs4	Angebot von Präsentationskursen	2.67	1.07	.72 (8)								.74	
Prak1	Mit den Schulpraktika bin ich zufrieden.	3.85	.83	.60 (5)					.68				
Prak2	Mit Anzahl Praktika zufrieden.	3.86	1.10	.44 (5)					.63				
Prak3	Verbindung der Schulpraktika mit den theoretischen Studieninhalten	2.81	.98	.53 (5)					.54				
Prak4	angemessene Anzahl der Studenten in den Tagespraktika	3.59	1.15	.44 (5)					.51				
Prak5	Mit Betreuung der Praktika zufrieden.	3.52	1.06	.60 (5)					.61				
Geb1	Mit Gebäuden zufrieden.	3.36	1.09	.68 (2)		.71							
Geb2	Notwendige Renovierungsarbeiten werden zeitnah durchgeführt.	3.06	1.14	.68 (2)		.75							
Geb3	Dringende Reparaturen werden zeitnah erledigt.	3.28	1.09	.68 (2)		.70							

Fortsetzung Tab. 5: Faktorenanalytische Ergebnisse der hochschulbezogenen Einflussfaktoren													
Item-Nr.	Itemwortlaut	$M_x$	$SD_x$	$r_{it}$	$l_1$	$l_2$	$l_3$	$l_4$	$l_5$	$l_6$	$l_7$	$l_8$	$l_9$
Geb4	Mit Erhaltungszustand der sanitären Anlagen zufrieden.	3.16	1.22	.53 (2)		.53							
Geb5	Mit Sauberkeit der sanitären Anlagen zufrieden.	3.01	1.24	.31 (8)								.50	
Mens2	In die Mensa gehe ich gerne.	3.05	1.20	.30 (8)								.43	

Anmerkungen: Listenweiser Ausschluss bei Fehlwerten; Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse. Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung, in 10 Iterationen konvergiert; aufgeklärte Gesamtvarianz: 47.96%. Aufgenommen wurden Ladungen  $\geq .40$ ; Markieritems sind fett gedruckt. Antwortskalen: 1.) „Damit bin ich...“ 1 („sehr unzufrieden“) bis 5 („sehr zufrieden“); 2.) 1 („nie“) bis 5 („immer“). Die resultierenden 9 Skalen sind in Ziffern hinter den Trennschärfekoeffizienten angegeben und bedeuten: (1) Lehrveranstaltungen; (2) Gebäude und Räumlichkeiten; (3) Beratung und Information; (4) Bibliothek; (5) Praktika; (6) Dozierende; (7) Computerräume; (8) zusätzliches Kursangebot; (9) Raumangebot.



Positive Lebenseinstellung: (Grob, Lüthi, Kaiser, Flammer, Mackinnon & Wearing, 1991)

Die Skala zur „Positiven Lebenseinstellung“ ist aus dem „Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW)“. „Positive Lebenseinstellung beinhaltet eine allgemein positive Einstellung gegenüber Ereignissen (das Gute sehen) und das Gefühl, sowie die persönliche Überzeugung, ein sinnvolles Leben zu führen“. Die Probanden konnten auf einer sechsstufigen Skala von „total richtig“ bis „total falsch“ antworten. Die Werte der Skala sind relativ symmetrisch um den Mittelwert von 4.49 verteilt.

Fragebogen zur Erfassung von positiver Lebenseinstellung:

Die Skala besteht aus acht Items und weist in der vorliegenden Studie bei einem  $n = 794$  ein Cronbach's Alpha von .85 auf; (bei Grob et al., 1991:  $n = 1901$  Jugendliche im Alter von 14 bis 20 Jahren, Cronbach's Alpha = .82.). Die Split-Half-Reliabilität nach Spearman-Brown beträgt in der vorliegenden Studie  $r_{tt, sp-b} = .79$ , nach Guttman  $r_{tt, g} = .79$ . Der durchschnittliche Item-Mittelwert beträgt in der vorliegenden Studie  $M = 4.69$  (bei Grob et al., 1991:  $M = 4.49$ ) (Skala von 1 – 6), die durchschnittliche Item-Standardabweichung  $SD = .74$  (bei Grob et al., 1991:  $SD = .61$ ). Die Homogenität der Skala von  $\alpha = .85$  in der vorliegenden Studie ist im Vergleich zu der gemessenen internen Konsistenz von Grob et al. (1991) von  $\alpha = .82$  vergleichbar.

Tab. 6: Ergebnisse zur positiven Lebenseinstellung

ITEM-NR.	ITEMWORTLAUT	$M_X$	$SD_X$	$R_{IT}$
Leb1	Meine Zukunft sieht gut aus.	4.30	1.13	.45
Leb2	Ich habe mehr Freude am Leben als die meisten anderen Menschen.	4.12	1.10	.60
Leb3	Ich bin zufrieden mit der Art und Weise, wie sich meine Lebenspläne verwirklichen.	4.46	1.20	.65
Leb4	Ich komme gut zurecht mit den Dingen, die in meinem Leben nicht zu verändern sind.	4.38	1.13	.54
Leb5	Ich freue mich zu leben.	5.50	.82	.60
Leb6	Mein Leben scheint mir sinnvoll.	5.28	.97	.66
Leb7	Mein Leben verläuft auf der richtigen Bahn.	5.02	1.04	.70
Leb8	Was auch immer passiert, ich kann die gute Seite daran sehen.	4.49	1.20	.52

Anmerkungen: Skala von 1 („total falsch“) bis 6 („total richtig“)

Studieninteresse: (Schiefele, Krapp, Wild & Winteler, 1993)

Von dem Fragebogen zum Studieninteresse wurde die Skala „intrinsischer Charakter des Interesses“ übernommen. Schiefele et al. (1993) verwendete ein vierstufiges Antwortformat: „trifft gar nicht zu“ (0 Punkte), „trifft sehr begrenzt zu“ (1 Punkt), „trifft weitgehend zu“ (2 Punkte) und „trifft völlig zu“ (3 Punkte). Die Stichprobe bestand aus 298 Studierenden. Alle Studierenden befanden sich zum Zeitpunkt der Befragung im 2. Trimester. Sie waren zwischen 22 und 25 Jahre alt.

Fragebogen zur Erfassung von Studieninteresse:

Die Skala besteht aus sieben Items und weist in der vorliegenden Studie bei einem  $n = 786$  ein Cronbach's Alpha von .63 auf (bei Schiefele et al., 1993: Cronbach's Alpha = .70.). Die Split-Half-Reliabilität nach Spearman-Brown beträgt in der vorliegenden Studie  $r_{tt, sp-b} = .69$ , nach Guttman  $r_{tt, g} = .69$ . Der durchschnittliche Item-Mittelwert beträgt in der vorliegenden Studie  $M = 2.99$  (Skala von 1 – 4) (bei Schiefele et al., 1993:  $M = 1.90$ , (Skala von 0 – 3), die durchschnittliche Item-Standardabweichung beträgt in der vorliegenden Studie  $SD = .47$  (bei Schiefele et al., 1993:  $SD = .87$ ). Die Homogenität der Skala in der vorliegenden Studie von  $\alpha = .63$  ist geringer als der von Schiefele et al. (1993) berichtete Wert von  $\alpha = .70$  und nach den eingangs formulierten Kriterien gerade noch zufriedenstellend.

Tab. 7: Ergebnisse zum Studieninteresse

ITEM-NR.	ITEMWORTLAUT	$M_X$	$SD_X$	$R_{IT}$
Int1	Ich habe mein jetziges Studium vor allem wegen der interessanten Studieninhalte gewählt.	2.82	.76	.34
Int2	Alle meine gewählten Fächer entsprechen meinen persönlichen Neigungen.	3.21	.75	.31
Int3	Wenn ich genügend Zeit hätte, würde ich mich mit bestimmten Fragen meines Studiums, auch unabhängig von Prüfungsanforderungen, intensiver beschäftigen.	3.48	.69	.33
Int4	In meiner Freizeit beschäftige ich mich nur ungern mit Problemen meines Studienfachs.	2.78	.81	.46
Int5	Ohne äußeren Druck würde ich mich wohl nicht so regelmäßig mit Problemen und Inhalten meines Studienfachs beschäftigen.	2.75	.89	.43
Int6	Schon vor dem Studium habe ich mich freiwillig mit Inhalten meines Studienfachs auseinandergesetzt (z.B. Bücher lesen, Vorträge besuchen, Gespräche führen).	2.56	.97	.36
Int7	Ich hätte ein anderes Studienfach gewählt, wenn es dort bei gleichem Aufwand bessere Berufs- und Aufstiegschancen gegeben hätte.	3.33	.95	.21

Anmerkungen: Skala von 1 („trifft gar nicht zu“) bis 4 („trifft völlig zu“)

#### Berufswahlmotive: (Martin & Steffgen, 2002)

Der Fragebogen zu Berufswahlmotiven von Grundschullehrern und ihrem Einfluss auf die Berufszufriedenheit besteht aus fünf Skalen mit je vier Items (Antwortskala von 1 = „überhaupt nicht wichtig“ bis 5 = „sehr wichtig“).

Da nicht alle Items des Fragebogens „Berufswahlmotive von Grundschullehrern und ihrem Einfluss auf die Berufszufriedenheit“ für die vorliegende Untersuchung wichtig und passend sind, wurden von jeder Skala zwei Items nach folgenden (psychometrischen) Kriterien ausgewählt:

1. Mittigkeit des Mittelwertes
2. Standardabweichung möglichst nahe um den Wert 1
3. Korrelation mit anderen Items der Skala möglichst hoch

4. Einfachstruktur
5. Ladungshöhe
6. möglichst hohe inhaltliche Passung mit Befunden der Interviewbefragung in der vorliegenden Arbeit
7. Diversität (es wurden zwei unterschiedliche Items, die die Skala gut repräsentieren, ausgewählt)

#### Gründe für die Berufswahl: (Wilde, 2005)

Der Fragebogen zu Gründen für die Berufswahl besteht aus 18 geschlossenen und 1 offenen Frage.

Es wurde das Item „Ich möchte Lehrer/-in werden, weil die Vereinbarung von Lehrerberuf und Familie gut möglich ist.“ ( $M = 4.36$ ,  $SD = 1.41$ ) aus dem Fragebogen zu Gründen für die Berufswahl von Wilde (2005) hinzugenommen. Der Fragebogen kann auf einer 6er-Skala: „sehr wichtig“ (6 Punkte), „wichtig“ (5 Punkte), „eher wichtig“ (4 Punkte), „eher unwichtig“ (3 Punkte), „unwichtig“ (2 Punkte) und „sehr unwichtig“ (1 Punkt) beantwortet werden. Die Stichprobe besteht aus 88 männlichen und 86 weiblichen Polizisten, sowie 21 männlichen und 149 weiblichen Grundschullehrern ( $n = 344$ ).

Fragebogen zur Erfassung von Berufswahlmotiven:

Der Fragebogen zur Erfassung von Berufswahlmotiven besteht aus fünf Skalen von Martin und Steffgen (2002), von denen je zwei Items ausgewählt wurden und einem Item von Wilde (2005). Das Item von Wilde (2005): „Ich möchte Lehrer/-in werden, weil die Vereinbarung von Lehrerberuf und Familie gut möglich ist.“ wird von den Skalenanalysen ausgenommen, da bei der späteren Hypothesenprüfung mit diesem Item nur als Einzelitem gearbeitet wird.

Die fünf Skalen werden nacheinander analysiert.

#### **Skala „Angenehme Ausbildung“:**

Die Skala besteht in der vorliegenden Studie aus zwei Items und weist bei einem  $n = 840$  ein Cronbach's Alpha von .73 auf (bei Martin & Steffgen, 2002: Skala aus vier Items,  $n = 402$  Grundschullehrer, Cronbach's Alpha = .58). Die Split-Half-Reliabilität nach Spearman-Brown beträgt in der vorliegenden Studie  $r_{tt, sp-b} = .73$ , nach Guttman  $r_{tt, g} = .73$ . Der durchschnittliche Item-Mittelwert beträgt in der vorliegenden Studie  $M = 2.24$  (Skala von 1 – 6). (bei Martin & Steffgen, 2002:  $M = 2.65$ , Skala von 1 – 5), die durchschnittliche Item-Standardabweichung  $SD = 1.14$  (bei Martin & Steffgen, 2002:  $SD = .66$ ). Die Homogenität der Skala in der vorliegenden Studie von  $\alpha = .73$  ist höher als der von Martin & Steffgen (2002) berichtete Wert von  $\alpha = .58$  und nach den eingangs formulierten Kriterien sehr gut.

Tab. 8: Ergebnisse zur angenehmen Ausbildung

ITEM-NR.	ITEMWORTLAUT	$M_X$	$SD_X$	$R_{IT}$
	Ich möchte Lehrer/in werden ...			
Mot1	...weil die Ausbildung nahe an meinem Wohnort ist.	2.22	1.36	.57
Mot2	...weil die Ausbildung relativ kurz ist.	2.26	1.20	.57

Anmerkungen: Skala von 1 („sehr unwichtig“) bis 6 („sehr wichtig“)

#### **Skala: „Positives Berufsbild und bewusste Arbeit mit Kindern und Jugendlichen“:**

Die Skala besteht in der vorliegenden Studie aus zwei Items und weist bei einem  $n = 829$  ein Cronbach's Alpha von .33 auf (bei Martin & Steffgen, 2002: Skala aus vier Items,  $n = 402$  Grundschullehrer, Cronbach's Alpha = .64). Die Split-Half-Reliabilität nach Spearman-Brown beträgt in der vorliegenden Studie  $r_{tt, sp-b} = .43$ , nach Guttman  $r_{tt, g} = .33$ . Der durchschnittliche Item-Mittelwert beträgt in der vorliegenden Studie  $M = 4.93$  (Skala von 1 – 6). (bei Martin & Steffgen, 2002:  $M = 4.27$ , Skala von 1 – 5), die durchschnittliche Item-Standardabweichung  $SD = .90$  (bei Martin & Steffgen, 2002:  $SD = .68$ ). Die Homogenität der Skala in der vorliegenden Studie von  $\alpha = .33$  ist nach den eingangs formulierten Kriterien nicht zufriedenstellend.

Tab. 9: Ergebnisse zur zum positiven Berufsbild und zur bewussten Arbeit mit Kindern und Jugendlichen

ITEM-NR.	ITEMWORTLAUT	$M_X$	$SD_X$	$R_{IT}$
	Ich möchte Lehrer/in werden ...			
Mot3	...weil ich gern mit Kindern und Jugendlichen arbeite.	5.65	.65	.27
Mot4	...weil ich schon immer gern Lehrer/in werden wollte.	4.22	1.50	.27

Anmerkungen: Skala von 1 („sehr unwichtig“) bis 6 („sehr wichtig“)

#### **Skala: „Gesellschaftliche und politische Aufgabe“:**

Die Skala besteht in der vorliegenden Studie aus zwei Items und weist bei einem  $n = 837$  ein Cronbach's Alpha von .36 auf (bei Martin & Steffgen, 2002: Skala aus vier Items,  $n = 402$  Grundschullehrer, Cronbach's Alpha = .71). Die Split-Half-Reliabilität nach Spearman-Brown beträgt in der vorliegenden Studie  $r_{tt, sp-b} = .37$ , nach Guttman  $r_{tt, g} = .36$ . Der durchschnittliche Item-Mittelwert beträgt in der vorliegenden Studie  $M = 4.33$  (Skala von 1 – 6) (bei Martin & Steffgen, 2002:  $M = 2.65$ , Skala von 1 – 5), die durchschnittliche Item-Standardabweichung  $SD = 1.0$  (bei Martin & Steffgen, 2002:  $SD = .83$ ). Die Homogenität der

Skala in der vorliegenden Studie von  $\alpha = .36$  ist nach den eingangs formulierten Kriterien nicht zufriedenstellend.

Tab. 10: Ergebnisse zur gesellschaftlichen und politischen Aufgabe

ITEM-NR.	ITEMWORTLAUT	$M_X$	$SD_X$	$R_{IT}$
	Ich möchte Lehrer/in werden ...			
Mot5	...weil ich mich als Lehrer für Kinder aus schwachen Gesellschaftsgruppen einsetzen kann.	4.76	1.10	.23
Mot6	...weil ich mit der Art und Weise der Wissensvermittlung und der Unterrichtsmethoden in meiner Schulzeit nicht zufrieden war und dies ändern möchte.	3.90	1.45	.23

Anmerkungen: Skala von 1 („sehr unwichtig“) bis 6 („sehr wichtig“)

#### Skala: „Gesellschaftliche Anerkennung“:

Die Skala besteht in der vorliegenden Studie aus zwei Items und weist bei einem  $n = 833$  ein Cronbach's Alpha von .87 auf (bei Martin & Steffgen, 2002: Skala aus vier Items,  $n = 402$  Grundschullehrer, Cronbach's Alpha = .80). Die Split-Half-Reliabilität nach Spearman-Brown beträgt in der vorliegenden Studie  $r_{tt, sp-b} = .87$ , nach Guttman  $r_{tt, g} = .87$ . Der durchschnittliche Item-Mittelwert beträgt in der vorliegenden Studie  $M = 2.28$  (Skala von 1 – 6) (bei Martin & Steffgen, 2002:  $M = 1.60$ , Skala von 1 – 5), die durchschnittliche Item-Standardabweichung  $SD = 1.05$  (bei Martin & Steffgen, 2002:  $SD = .66$ ). Die Homogenität der Skala in der vorliegenden Studie von  $\alpha = .87$  ist höher als der von Martin & Steffgen (2002) berichtete Wert von  $\alpha = .80$  und nach den eingangs formulierten Kriterien sehr gut.

Tab. 11: Ergebnisse zur gesellschaftlichen Anerkennung

ITEM-NR.	ITEMWORTLAUT	$M_X$	$SD_X$	$R_{IT}$
	Ich möchte Lehrer/in werden ...			
Mot7	...weil der Beruf des Lehrers eine hohe gesellschaftliche Anerkennung genießt.	2.34	1.12	.77
Mot8	...weil der Lehrer eine lokal anerkannte Autoritätsperson ist.	2.21	1.11	.77

Anmerkungen: Skala von 1 („sehr unwichtig“) bis 6 („sehr wichtig“)

### Skala: „Angenehmes Berufsleben“:

Die Skala besteht in der vorliegenden Studie aus zwei Items Items und weist bei einem  $n = 828$  ein Cronbach's Alpha von .59 auf (bei Martin & Steffgen, 2002: Skala aus vier Items,  $n = 402$  Grundschullehrer, Cronbach's Alpha = .76). Die Split-Half-Reliabilität nach Spearman-Brown beträgt in der vorliegenden Studie  $r_{tt, sp-b} = .60$ , nach Guttman  $r_{tt, g} = .60$ . Der durchschnittliche Item-Mittelwert beträgt in der vorliegenden Studie  $M = 2.76$  (Skala von 1 – 6) (bei Martin & Steffgen, 2002:  $M = 3.00$ , Skala von 1 – 5), die durchschnittliche Item-Standardabweichung  $SD = 1.13$  (bei Martin & Steffgen, 2002:  $SD = .86$ ). Die Homogenität der Skala in der vorliegenden Studie von  $\alpha = .59$  ist nach den eingangs formulierten Kriterien nicht mehr zufriedenstellend.

Tab. 12: Ergebnisse zum angenehmen Berufsleben

ITEM-NR.	ITEMWORTLAUT	$M_X$	$SD_X$	$R_{IT}$
	Ich möchte Lehrer/in werden ...			
Mot9	...weil ich als Lehrer/in viel Freizeit habe.	2.32	1.21	.43
Mot10	...weil mich die Sicherheit als Beamter/Beamtin anzieht.	3.20	1.45	.43

Anmerkungen: Skala von 1 („sehr unwichtig“) bis 6 („sehr wichtig“)

### Lernverhalten/Anstrengung: (Wild & Schiefele, 1994)

Der Fragebogen zu Lernstrategien im Studium (LIST) beinhaltet neben anderen Skalen eine fünfstufige Ratingskala „Anstrengung“ (1 = “sehr selten“, 2 = “selten“, 3 = “manchmal“, 4 = “oft“ und 5 = “sehr oft“).

Der Fragebogen wurde an einer Stichprobe von 310 Studierenden verschiedener Studiengänge eingesetzt. Es wurden nur Studierende im zweiten Semester befragt, so dass alle Probanden über ein vergleichbares Ausmaß an Studienerfahrung verfügten.

Fragebogen zur Erfassung von Anstrengungsbereitschaft:

Die Skala besteht aus acht Items und weist in der vorliegenden Studie bei einem  $n = 812$  ein Cronbach's Alpha von .83 auf (bei Wild & Schiefele, 1994: Cronbach's Alpha = .74). Die Split-Half-Reliabilität nach Spearman-Brown beträgt in der vorliegenden Studie  $r_{tt, sp-b} = .74$ , nach Guttman  $r_{tt, g} = .73$ . Der durchschnittliche Item-Mittelwert beträgt in der vorliegenden Studie  $M = 3.64$  (bei Wild & Schiefele, 1994:  $M = 3.50$  (Skala von 1 – 5), die durchschnittliche Item-Standardabweichung  $SD = .65$  (bei Wild & Schiefele, 1994:  $SD = .58$ ). Die Homogenität der Skala in der vorliegenden Studie von  $\alpha = .83$  ist im Vergleich zu der gemessenen internen Konsistenz von Wild & Schiefele (1994) von .74 sehr gut.

Tab. 13: Ergebnisse zur Anstrengungsbereitschaft

ITEM-NR.	ITEMWORTLAUT	$M_X$	$SD_X$	$R_{IT}$
LV1	Wenn ich mir ein bestimmtes Pensum zum Lernen vorgenommen habe, bemühe ich mich auch, es zu schaffen.	4.12	.82	.63
LV2	Ich strenge mich auch dann an, wenn mir der Stoff überhaupt nicht liegt.	3.89	.83	.62
LV3	Ich gebe nicht auf, auch wenn der Stoff sehr schwierig oder komplex ist.	3.84	.84	.54
LV4	Ich lerne auch spätabends und am Wochenende.	4.01	.97	.34
LV5	Gewöhnlich dauert es nicht lange, bis ich mich dazu entschließe, mit dem Lernen anzufangen.	2.85	1.10	.57
LV6	Ich nehme mir mehr Zeit zum Lernen als die meisten meiner Studienkollegen.	2.74	1.11	.65
LV7	Ich arbeite so lange, bis ich mir sicher bin, die Prüfung bestehen zu können.	3.85	.99	.57
LV8	Vor der Prüfung nehme ich mir ausreichend Zeit, um den ganzen Stoff noch einmal durchzugehen.	3.84	1.05	.55

Anmerkungen: Skala von 1 („sehr selten“) bis 5 („sehr oft“)

### Belastungen:

Die Skala „Belastungen/Umsetzung des Studiums“ resultiert aus einer eigenen Theorie, bei der überprüft werden soll, ob die Studienzufriedenheit geringer ausfällt, wenn die Studierenden einer hohen Anzahl an außeruniversitären Belastungen ausgesetzt sind. Die Probanden konnten auf einer sechsstufigen Skala von 1 = „gar nicht“ bis 6 = „sehr“ antworten.

Fragebogen zur Erfassung von Belastungen:

Die Skala besteht aus fünf Items und weist bei einem  $n = 817$  ein Cronbach's Alpha von .57 auf. Die Split-Half-Reliabilität nach Spearman-Brown beträgt  $r_{tt, sp-b} = .63$ , nach Guttman  $r_{tt, g} = .61$ . Der durchschnittliche Item-Mittelwert beträgt  $M = 2.53$ , die durchschnittliche Item-Standardabweichung  $SD = 1.02$  (Skala von 1 – 6). Die Homogenität der Skala von  $\alpha = .57$  ist nach den eingangs formulierten Kriterien nicht mehr zufriedenstellend.

Mit den Belastungen wird auf Itemebene gerechnet, da die Belastungen so heterogen sind.



Tab. 14: Ergebnisse zu Belastungen

ITEM-NR.	ITEMWORTLAUT	$M_X$	$SD_X$	$R_{IT}$
BL1	Um mein Studium zu finanzieren, muss ich arbeiten gehen und diese Nebenjobs belasten mich (Zeitnot, Stress, etc.).	3.50	1.84	.33
BL2	Ich leide an psychischen und/oder körperlichen Krankheiten, die mich belasten und/oder beeinträchtigen.	1.97	1.43	.32
BL3	Ich habe Belastungen/Beeinträchtigungen durch familiäre Verpflichtungen (Versorgen eines Kindes, Pflege einer Person, Hausarbeit für die Familie, etc.).	2.12	1.60	.44
BL4	Kritische Lebensereignisse belasten/belasteten mein Leben (Krankheit oder Tod einer nahestehenden Person, Scheidung der Eltern, schwierige Trennung vom eigenen Partner, Beziehungsprobleme).	2.56	1.75	.37
BL5	Belastungen durch lange Anfahrtszeiten zur Hochschule	2.52	1.76	.23

Anmerkungen: Skala von 1 („gar nicht“) bis 6 („sehr“)

#### Soziale Unterstützung:

Als Gegenpart zu den Belastungen wurden Items zur sozialen Unterstützung durch Eltern, anderen Familienmitgliedern, Freunden und/oder Bekannten formuliert. Hiermit soll eine eigene Theorie überprüft werden: Studierende, die viel Unterstützung aus ihrem sozialen Umfeld erhalten, sind mit ihrem Studium zufriedener.

Bei den sieben Items konnten die Probanden auf einer sechsstufigen Skala von 1 = „gar nicht“ bis 6 = „sehr“ antworten:

- 1) Meine Eltern befürworten meine Studienwahl.
- 2) Meine Eltern hätten gerne, dass ich ein anspruchsvolleres Fach studiere.\*
- 3) Meine Eltern haben sich ein einfacheres Studienfach für mich gewünscht.\*
- 4) Meine Eltern unterstützen mich finanziell in meinem Studium.
- 5) Meine Eltern nehmen Anteil an meinem Studium.
- 6) Familienmitglieder, Freunde und/oder Bekannte unterstützen mich in meinem Studium.
- 7) Meine Eltern erwarten von mir überdurchschnittliche Leistungen im Studium.\*

\*Item wird bei Auswertung umgepolt.

Fragebogen zur Erfassung von sozialer Unterstützung:

Die Faktorenanalyse der sieben Items zur sozialen Unterstützung ergab zwei Faktoren. Da jedoch die Reliabilitäten sowohl der zwei Faktoren als auch der Gesamtanzahl der sieben Items kleiner als  $\alpha = .60$  sind, sind die Reliabilitätskoeffizienten nicht zufriedenstellend und es wird mit diesen Items bei der späteren Hypothesenprüfung auf Itemebene gerechnet.

Big Five: (Lang, Lüdtke & Asendorpf, 2001)

Die deutsche Version des „Big Five Inventory (BFI)“ umfasst fünf Persönlichkeitskonstrukte (Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus und Offenheit für Erfahrung) und erlaubt eine effiziente Erfassung des Fünf-Faktoren-Modells der Persönlichkeit. Die Skalen „Extraversion“ und „Verträglichkeit“ enthalten acht Items, die Skala „Gewissenhaftigkeit“ neun, die Skala „Neurotizismus“ sieben und die Skala „Offenheit für Erfahrung“ enthält zehn Items (jeweils Fünferskala von „trifft überhaupt nicht zu“ bis „trifft sehr gut zu“). Die Stichprobe (Lang et al., 2001) besteht aus 480 jungen, mittelalten und alten Erwachsenen zwischen 20 und 90 Jahren.

Fragebogen zur Erfassung der Big Five:

Der Fragebogen zur Erfassung der Big Five besteht aus fünf Skalen von Lang et al. (2001), die nacheinander analysiert werden.

### **Skala „Extraversion“:**

Die Skala besteht aus acht Items und weist in der vorliegenden Studie bei einem  $n = 835$  ein Cronbach's Alpha von .85 auf (bei Lang et al., 2001: Cronbach's Alpha = .82). Die Split-Half-Reliabilität nach Spearman-Brown beträgt in der vorliegenden Studie  $r_{tt, sp-b} = .86$ , nach Guttman  $r_{tt, g} = .86$ . Der durchschnittliche Item-Mittelwert beträgt in der vorliegenden Studie  $M = 3.71$  (bei Lang et al., 2001:  $M = 3.50$ ) (Skala von 1 – 5), die durchschnittliche Item-Standardabweichung  $SD = .65$  (bei Lang et al., 2001:  $SD = .64$ ). Die Homogenität der Skala in der vorliegenden Studie von  $\alpha = .85$  ist im Vergleich zu der gemessenen internen Konsistenz von Lang et al. (2001) von  $\alpha = .82$  vergleichbar.

Tab. 15: Ergebnisse zur Extraversion

ITEM-NR.	ITEMWORTLAUT	$M_X$	$SD_X$	$R_{IT}$
	Ich sehe mich selbst als jemand, der ...			
Big1	... gesprächig ist, sich gerne unterhält	4.06	.88	.66
Big6	... eher zurückhaltend und reserviert ist*	3.56	1.06	.69
Big11	... voller Energie und Tatendrang ist	3.60	.84	.45
Big16	... begeisterungsfähig ist und andere mitreißen kann	3.89	.81	.51
Big21	... eher still und wortkarg ist*	4.09	.97	.68
Big26	... durchsetzungsfähig und energisch ist	3.57	.80	.48
Big31	... manchmal schüchtern und gehemmt ist*	3.18	1.08	.57
Big36	... aus sich herausgeht, gesellig ist	3.70	.92	.71

Anmerkungen: Skala von 1 („trifft überhaupt nicht zu“) bis 5 („trifft sehr gut zu“), \*Item wird bei Auswertung umgepolt.

### Skala „Verträglichkeit“:

Die Skala besteht aus acht Items und weist in der vorliegenden Studie bei einem  $n = 835$  ein Cronbach's Alpha von .64 auf (bei Lang et al., 2001: Cronbach's Alpha = .67). Die Split-Half-Reliabilität nach Spearman-Brown beträgt in der vorliegenden Studie  $r_{tt, sp-b} = .60$ , nach Guttman  $r_{tt, g} = .60$ . Der durchschnittliche Item-Mittelwert beträgt in der vorliegenden Studie  $M = 3.82$  (bei Lang et al., 2001:  $M = 3.68$ ) (Skala von 1 – 5), die durchschnittliche Item-Standardabweichung  $SD = .47$  (bei Lang et al., 2001:  $SD = .49$ ). Die Homogenität der Skala in der vorliegenden Studie von  $\alpha = .64$  ist im Vergleich zu der gemessenen internen Konsistenz von Lang et al. (2001) von  $\alpha = .67$  gerade noch zufriedenstellend.

Tab. 16: Ergebnisse zur Verträglichkeit

ITEM-NR.	ITEMWORTLAUT	$M_X$	$SD_X$	$R_{IT}$
	Ich sehe mich selbst als jemand, der ...			
Big2	... dazu neigt, andere zu kritisieren*	3.15	.86	.36
Big7	... hilfsbereit und selbstlos gegenüber anderen ist	4.04	.72	.23
Big12	... häufig in Streitereien verwickelt ist*	4.43	.79	.30
Big17	... nicht nachtragend ist, anderen leicht vergibt	3.59	.99	.26
Big22	... anderen Vertrauen schenkt	3.90	.78	.27
Big27	... sich kalt und distanziert verhalten kann*	3.49	1.09	.43
Big32	... rücksichtsvoll und einfühlsam zu anderen ist	4.13	.69	.35
Big37	... schroff und abweisend zu anderen sein kann*	3.85	1.01	.47

Anmerkungen: Skala von 1 („trifft überhaupt nicht zu“) bis 5 („trifft sehr gut zu“), \*Item wird bei Auswertung umgepolt.

#### **Skala „Gewissenhaftigkeit“:**

Die Skala besteht aus neun Items und weist in der vorliegenden Studie bei einem  $n = 832$  ein Cronbach's Alpha von .81 auf (bei Lang et al., 2001: Cronbach's Alpha = .75). Die Split-Half-Reliabilität nach Spearman-Brown beträgt in der vorliegenden Studie  $r_{tt, sp-b} = .77$ , nach Guttman  $r_{tt, g} = .74$ . Der durchschnittliche Item-Mittelwert beträgt in der vorliegenden Studie  $M = 3.65$  (bei Lang et al., 2001:  $M = 3.77$ ) (Skala von 1 – 5), die durchschnittliche Item-Standardabweichung  $SD = .62$  (bei Lang et al., 2001:  $SD = .50$ ). Die Homogenität der Skala in der vorliegenden Studie von  $\alpha = .81$  ist im Vergleich zu der gemessenen internen Konsistenz von Lang et al. (2001) von  $\alpha = .75$  gut.

Tab. 17: Ergebnisse zur Gewissenhaftigkeit

ITEM-NR.	ITEMWORTLAUT	$M_X$	$SD_X$	$R_{IT}$
	Ich sehe mich selbst als jemand, der ...			
Big3	... Aufgaben gründlich erledigt	3.98	.85	.64
Big8	... etwas achtlos sein kann*	3.70	1.02	.37
Big13	... zuverlässig und gewissenhaft arbeitet	4.22	.77	.60
Big18	... dazu neigt, unordentlich zu sein*	3.24	1.33	.48
Big23	... bequem ist und zur Faulheit neigt*	3.40	1.14	.57
Big28	... nicht aufgibt ehe die Aufgabe erledigt ist	3.56	.84	.49
Big33	... tüchtig ist und flott arbeitet	3.57	.86	.54
Big38	... Pläne macht und diese auch durchführt	3.81	.79	.47
Big43	... leicht ablenkbar ist, nicht bei der Sache bleibt*	3.37	1.07	.51

Anmerkungen: Skala von 1 („trifft überhaupt nicht zu“) bis 5 („trifft sehr gut zu“), \*Item wird bei Auswertung umgepolt.

### Skala „Neurotizismus“:

Die Skala besteht aus sieben Items und weist in der vorliegenden Studie bei einem  $n = 827$  ein Cronbach's Alpha von .83 auf (bei Lang et al., 2001: Cronbach's Alpha = .77). Die Split-Half-Reliabilität nach Spearman-Brown beträgt in der vorliegenden Studie  $r_{tt, sp-b} = .84$ , nach Guttman  $r_{tt, g} = .82$ . Der durchschnittliche Item-Mittelwert beträgt in der vorliegenden Studie  $M = 2.73$  (bei Lang et al., 2001:  $M = 2.61$ ) (Skala von 1 – 5), die durchschnittliche Item-Standardabweichung  $SD = .71$  (bei Lang et al., 2001:  $SD = .59$ ). Die Homogenität der Skala in der vorliegenden Studie von  $\alpha = .83$  ist im Vergleich zu der gemessenen internen Konsistenz von Lang et al. (2001) von  $\alpha = .77$  gut.

Tab. 18: Ergebnisse zum Neurotizismus

ITEM-NR.	ITEMWORTLAUT	$M_X$	$SD_X$	$R_{IT}$
	Ich sehe mich selbst als jemand, der ...			
Big4	... deprimiert, niedergeschlagen ist	2.10	.96	.52
Big9	... entspannt ist, sich durch Stress nicht aus der Ruhe bringen lässt*	3.07	1.06	.64
Big14	... leicht angespannt reagiert	2.60	.97	.59
Big19	... sich viele Sorgen macht	3.46	1.11	.53
Big24	... ausgeglichen ist, nicht leicht aus der Fassung zu bringen*	2.67	.99	.65
Big34	... ruhig bleibt, selbst in angespannten Situationen*	2.69	.93	.63
Big39	... leicht nervös und unsicher wird	2.54	.99	.50

Anmerkungen: Skala von 1 („trifft überhaupt nicht zu“) bis 5 („trifft sehr gut zu“), \*Item wird bei Auswertung umgepolt.

#### **Skala „Offenheit für Erfahrungen“:**

Die Skala besteht aus zehn Items und weist in der vorliegenden Studie bei einem  $n = 817$  ein Cronbach's Alpha von .81 auf (bei Lang et al., 2001: Cronbach's Alpha = .78). Die Split-Half-Reliabilität nach Spearman-Brown beträgt in der vorliegenden Studie  $r_{tt, sp-b} = .75$ , nach Guttman  $r_{tt, g} = .75$ . Der durchschnittliche Item-Mittelwert beträgt in der vorliegenden Studie  $M = 3.61$  (bei Lang et al., 2001:  $M = 3.50$ ) (Skala von 1 – 5), die durchschnittliche Item-Standardabweichung  $SD = .60$  (bei Lang et al., 2001:  $SD = .54$ ). Die Homogenität der Skala in der vorliegenden Studie von  $\alpha = .81$  ist im Vergleich zu der gemessenen internen Konsistenz von Lang et al. (2001) von  $\alpha = .91$  zufriedenstellend.

Tab. 19: Ergebnisse zur Offenheit für Erfahrungen

ITEM-NR.	ITEMWORTLAUT	$M_X$	$SD_X$	$R_{IT}$
	Ich sehe mich selbst als jemand, der ...			
Big5	... originell ist, neue Ideen entwickelt	3.58	.85	.56
Big10	... vielseitig interessiert ist	4.07	.79	.45
Big15	... tiefsinnig ist, gerne über Sachen nachdenkt	3.74	1.06	.34
Big20	... eine lebhaftere Vorstellungskraft hat, phantasievoll ist	3.86	.92	.55
Big25	... erfinderisch und einfallsreich ist	3.61	.85	.62
Big30	... künstlerische und ästhetische Eindrücke schätzt	3.63	1.11	.63
Big35	... routinemäßige und einfache Aufgaben bevorzugt*	2.91	.97	.25
Big40	... gerne Überlegungen anstellt, mit Ideen spielt	3.77	.91	.51
Big41	... nur wenig künstlerische Interessen hat*	3.84	1.18	.57
Big44	... sich gut in Musik, Kunst und Literatur auskennt	3.09	1.08	.42

Anmerkungen: Skala von 1 („trifft überhaupt nicht zu“) bis 5 („trifft sehr gut zu“), \*Item wird bei Auswertung umgepolt.

Resilienz: (Schumacher, Leppert, Gunzelmann, Strauß & Brähler, 2005)

Die Kurzskala „Resilienz“ besteht aus elf Items (Siebener-Skala von „Ich stimme nicht zu“ bis „Ich stimme völlig zu“);  $n = 2.004$  (14 bis 95 Jahre).

Fragebogen zur Erfassung von Resilienz:

Die Skala besteht aus elf Items und weist in der vorliegenden Studie bei einem  $n = 823$  ein Cronbach's Alpha von .86 auf (bei Schumacher et al., 2005: Cronbach's Alpha = .91). Die Split-Half-Reliabilität nach Spearman-Brown beträgt in der vorliegenden Studie  $r_{tt, sp-b} = .83$ , nach Guttman  $r_{tt, g} = .82$ . Der durchschnittliche Item-Mittelwert beträgt in der vorliegenden Studie  $M = 5.67$  (bei Schumacher et al., 2005:  $M = 5.28$ ) (Skala von 1 – 7), die durchschnittliche Item-Standardabweichung  $SD = .73$  (bei Schumacher et al., 2005:  $SD = .98$ ). Die Homogenität der Skala in der vorliegenden Studie von  $\alpha = .86$  ist im Vergleich zu der gemessenen internen Konsistenz von Schumacher et al. (2005) von  $\alpha = .91$  vergleichbar.

Tab. 20: Ergebnisse zur Resilienz

ITEM-NR.	ITEMWORTLAUT	$M_X$	$SD_X$	$R_{IT}$
Res1	Wenn ich Pläne habe, verfolge ich sie auch.	5.73	1.14	.61
Res2	Normalerweise schaffe ich alles irgendwie.	6.04	.97	.57
Res3	Es ist mir wichtig, an vielen Dingen interessiert zu bleiben.	5.75	1.10	.58
Res4	Ich mag mich.	5.61	1.20	.46
Res5	Ich kann mehrere Dinge gleichzeitig bewältigen.	5.55	1.18	.56
Res6	Ich bin entschlossen.	5.38	1.24	.66
Res7	Ich behalte an vielen Dingen Interesse.	5.50	1.13	.65
Res8	Ich finde öfters etwas, worüber ich lachen kann.	6.15	1.01	.46
Res9	Normalerweise kann ich eine Situation aus mehreren Perspektiven betrachten.	5.78	1.06	.52
Res10	Ich kann mich auch überwinden, Dinge zu tun, die ich eigentlich nicht machen will.	5.42	1.17	.45
Res11	In mir steckt genügend Energie, um alles zu machen, was ich machen muss.	5.50	1.20	.61

Anmerkungen: Skala von 1 („ich stimme nicht zu“) bis 7 („ich stimme völlig zu“).

### **Eltern:**

Diese Items des Fragebogens thematisieren drei Aspekte der Eltern, die einen Einfluss auf die Studienzufriedenheit ihrer Kinder haben können.

#### Bildungsabschluss der Eltern:

Hier wird der höchste Bildungsabschluss des Vaters und der Mutter getrennt abgefragt (Gruber et al., 2009), um kontrollieren zu können, ob die Bildung von Vater oder Mutter einen Einfluss auf die Studienzufriedenheit ihrer Kinder hat. Die Skala enthält fünf Antwortoptionen: 1 = „kein Schulabschluss“, 2 = „Hauptschulabschluss“, 3 = „Mittlere Reife“, 4 = „Abitur“ und 5 = „Hochschulabschluss“.

#### Lehrer-Eltern: (Gruber et al., 2009)

Es wird für Mutter und Vater getrennt erhoben, ob sie/er Lehrer/in ist bzw. war.

#### Berufstätigkeit der Eltern: (Reichle, Maurus & Franiek, 2005)

Hier wird die Berufstätigkeit der Eltern erhoben. Der Block besteht aus elf verschiedenen Antwortalternativen (siehe Anhang A12).



Dies hat den Zweck, kontrollieren zu können, ob die Berufstätigkeit der Eltern Auswirkungen auf die Studienzufriedenheit ihrer Kinder hat.

Fragebogen zur Erfassung von Merkmalen der Eltern:

Dieser Fragebogen wird von den Skalenanalysen ausgenommen, da bei der späteren Hypothesenprüfung mit diesem Instrument nur auf dem Niveau von Einzelitems gearbeitet wird.

#### Maßnahmen zur Steigerung der Studienzufriedenheit: (Schwaiger et al., 2005)

Die Items des Blocks über Maßnahmen zur Steigerung der Studienzufriedenheit werden mit einer Fünferskala von „völlig ungeeignet“ bis „sehr geeignet“ abgefragt:

**Kreuzen Sie bitte an, für wie geeignet Sie die folgenden Maßnahmen halten, Ihre Zufriedenheit zu erhöhen.**

- 1) Tutorien zu wichtigen Fragestellungen (z.B. Auslandsstudium, Wahlpflichtfach)
- 2) Verstärktes Veranstaltungsangebot in den Ferien
- 3) Entzerrung der Prüfungen durch weitere Ausdehnung der Prüfungsphase in den Ferien
- 4) Dreiteilung des Studiums in Präsenz-Uni– Selbststudium– virtuelle Uni
- 5) Modernisierung der Hörsäle
- 6) Kopplung der Professorengehälter an die Qualität der Lehre
- 7) Öffnung der Bibliothek auch an Sonntagen
- 8) Anheben der Anforderungen im Grundstudium (gegen Überfüllung)
- 9) Anheben der Anforderungen im Hauptstudium (für bessere Reputation), z.B. mehr Stoff, weniger Freiversuche

Hinzugefügt wurde der Verbesserungsvorschlag „Mehr Schulpraktika im Studium“, da die Schulpraktika eine Besonderheit des Lehramtsstudiums darstellen. An den Schluss wurde ein freies Feld gesetzt, damit die Studierenden die Möglichkeit haben, weitere Verbesserungsvorschläge anzugeben.

Fragebogen zur Erfassung von Maßnahmen, die die Studienzufriedenheit erhöhen:

Dieser Fragebogen wird ebenfalls von den Skalenanalysen ausgenommen, da er lediglich auf dem Niveau von Einzelvariablen berücksichtigt wird. Eine Skalen- oder Teilskalenbildung wäre daher überflüssig.

### Gewinnspiel

Am Ende des Fragebogens ist beschrieben, wie die Probanden am Gewinnspiel teilnehmen können. Diese Methode, mit dem Zusenden einer Email, wurde aus datenschutzrechtlichen Gründen gewählt. Auf diese Weise können die Fragebogendaten nicht mit den Email-Adressen der Studierenden verknüpft werden.

## 8 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Untersuchung werden im Folgenden in der Reihenfolge der zuvor entwickelten Hypothesen dargestellt. Dabei werden zuerst die deskriptiven Befunde berichtet. Mittelwert und Standardabweichung werden für alle relevanten Merkmale angeführt. Die deskriptiven Statistiken werden für die Gesamtstichprobe und die fünf Teilstichproben der Hochschulen betrachtet, damit Unterschiede zwischen den Hochschulen aufgedeckt werden können. Alle Teilstichproben wurden hinsichtlich ihrer deskriptiven Daten mittels einer Varianzanalyse bzw. bei den Nominaldaten anhand von Chi-Quadrat-Tests, auf statistisch signifikante Gruppenunterschiede untersucht. Die Mittelwertsunterschiede zwischen den Hochschulen wurden mit Hilfe von einfaktoriellen Varianzanalysen (ANOVAs) auf Signifikanz geprüft. Zuerst wurde der Levene-Test auf Varianzhomogenität durchgeführt. Bei Varianzhomogenität wurde der Post-Hoc-Test nach Tukey und bei Varianzheterogenität der Post-Hoc-Test nach Games-Howell angewendet. Ergebnisse von Monte-Carlo-Studien zeigen, dass für den Zweck sämtlicher paarweiser Vergleiche der Tukey-Test sowie das Verfahren von Games & Howell als gute Wahl angesehen werden können (Kirk, 1995 zitiert nach Diehl & Staufenbiel, 2007). Hochschulunterschiede, welche sich als signifikant erwiesen, sind in den entsprechenden Tabellen markiert. Bei den Varianzanalysen wird nur über die signifikanten Unterschiede berichtet. Aufgrund des explorativen Charakters der Untersuchung wird keine Alpha-Korrektur für multiples Testen vorgenommen. Die  $p$ -Werte werden nominal angegeben.  $P$ -Werte  $< .05$  werden als Hinweis für signifikante Effekte interpretiert.

Auf einen Test auf Normalverteilung (z.B. Kolmogorov-Smirnov-Test) wird verzichtet, da sich die Varianzanalyse gegen die Verletzung dieser Voraussetzung weitgehend robust verhält. Trotz Abweichungen von der Normalverteilungsannahme des Merkmals liefert die Varianzanalyse in den meisten Fällen zuverlässige Ergebnisse. Probleme ergeben sich nur, wenn der Stichprobenumfang sehr klein ist (Rasch u.a., 2006). Laut Bortz, Lienert und Boehnke (2000) können bei größeren Stichproben ( $N < 30$ ) geringfügige Abweichungen der Normalverteilung vernachlässigt werden, da sie lediglich zu einer unerheblichen Verzerrung der Ergebnisse parametrischer Tests führen.

In den folgenden Abschnitten werden dann die Unterschiede, die bivariaten und multivariaten Zusammenhänge für die jeweiligen Hypothesen untersucht und wiedergegeben.

Im Folgenden werden die Städtenamen der Hochschulen folgendermaßen abgekürzt: LB = Ludwigsburg, HD = Heidelberg, FR = Freiburg, KO = Koblenz und LÜ = Lüneburg.

## **8.1 Deskriptive Statistiken**

### **8.1.1 Studienzufriedenheit**

Die deskriptiven Befunde zur Gesamtzufriedenheit (Variable AllgZuf) mit der jeweiligen Hochschule (Antworten auf die Frage: „Wie zufrieden sind Sie – alles in allem betrachtet – mit Ihrem Studium?“) sind in Tabelle 21 dargestellt.

Die Stichprobe hat eine durchschnittliche Gesamtzufriedenheit mit der jeweiligen Hochschule von 3.06 (Skala von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden) angegeben. Unterschiede zwischen den Hochschulen bestehen dahingehend, dass an der PH FR die allgemeine Studienzufriedenheit den höchsten Wert aufweist:  $M = 3.17$ , gefolgt von der Universität KO:  $M = 3.14$ . An dritter Stelle steht die PH LB, deren durchschnittliche Gesamtzufriedenheit mit der Hochschule 3.07 beträgt. Auf dem vierten Platz ist die Universität LÜ mit  $M = 3.00$  und an der PH HD sind die Studierenden am unzufriedensten  $M = 2.95$ .

#### Bereichszufriedenheiten:

In der Tabelle 21 sind die deskriptiven Daten zu den Bereichszufriedenheiten aufgelistet.

Unterschiede zwischen den Hochschulen bestehen dahingehend, dass die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen an der Universität LÜ am höchsten ( $M = 3.25$ ) und an der PH HD am niedrigsten ist ( $M = 3.08$ ) (Skala von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden). Die Zufriedenheit mit den Dozierenden ist an der PH FR am höchsten ( $M = 3.54$ ) und an der PH HD am niedrigsten ( $M = 3.33$ ). Die Zufriedenheit mit der Betreuung weist an der Universität KO den höchsten Wert auf ( $M = 2.99$ ) und an der PH FR den niedrigsten ( $M = 2.55$ ). Die Zufriedenheit mit dem Angebot von Informationen zum Studium ist an der Universität KO am höchsten ( $M = 2.91$ ) und an der PH LB am niedrigsten ( $M = 2.36$ ). Die Zufriedenheit mit der Verbindung zwischen Theorie und Praxis schneidet an der PH HD am besten ( $M = 3.21$ ) und an der Universität KO am schlechtesten ab ( $M = 2.56$ ). Die Zufriedenheit mit den Schulpraktika ist an der Universität KO am höchsten ( $M = 3.85$ ) und an der Universität LÜ am niedrigsten ( $M = 3.28$ ). Die Zufriedenheit mit den Räumlichkeiten ist an der Universität LÜ am höchsten ( $M = 3.26$ ) und an der PH LB am niedrigsten ( $M = 2.24$ ). Die Zufriedenheit mit der Bibliothek fällt an der Universität LÜ am besten ( $M = 3.79$ ) und an der Universität KO am schlechtesten aus ( $M = 3.17$ ). Die Zufriedenheit mit den Computerräumen ist an der PH HD am höchsten ( $M = 3.90$ ) und an der PH FR am niedrigsten ( $M = 3.35$ ).

Bei folgenden Variablen zeigen die nach der einfaktoriellen Varianzanalyse durchgeführten Post-Hoc-Tests signifikante Unterschiede:

Bei der Zufriedenheit mit der Betreuung (Variable Zuf3) mit  $F(4, 841) = 6.83$  unterscheidet sich die Universität KO signifikant von der PH LB ( $p = .001$ ), der PH HD ( $p = .019$ ) und der PH FR ( $p = .004$ ). Die drei zuletzt genannten Hochschulen unterscheiden sich nicht signifikant. An der Universität KO sind die Studierenden signifikant zufriedener mit der Betreuung als an den anderen Hochschulen.

Bei der Zufriedenheit mit dem Angebot von Informationen zum Studium (Variable Zuf4) mit  $F(4, 839) = 9.72$  unterscheidet sich KO ebenfalls signifikant von LB ( $p < .0005$ ), HD ( $p = .008$ ) und FR ( $p < .0005$ ). Die drei zuletzt genannten Hochschulen unterscheiden sich nicht signifikant. An der Universität KO sind die Studierenden signifikant zufriedener mit dem Angebot von Informationen zum Studium als an den anderen Hochschulen.

Bei der Zufriedenheit mit der Verbindung zwischen Theorie und Praxis (Variable Zuf5) mit  $F(4, 849) = 12.15$  unterscheidet sich KO signifikant von LB ( $p = .001$ ) und HD ( $p < .0005$ ). Die zwei zuletzt genannten Hochschulen unterscheiden sich nicht signifikant. Außerdem unterscheidet sich LÜ signifikant von LB ( $p = .016$ ) und HD ( $p < .0005$ ). Die zwei zuletzt genannten Hochschulen unterscheiden sich nicht signifikant. An der Universität KO sind die Studierenden signifikant unzufriedener mit der Verbindung zwischen Theorie und Praxis als an der PH LB und an der PH HD. An der Universität LÜ sind die Studierenden signifikant unzufriedener mit der Verbindung zwischen Theorie und Praxis als an der PH LB und an der PH HD.

Bei der Zufriedenheit mit den Schulpraktika (Variable Zuf6) mit  $F(4, 833) = 5.60$  unterscheidet sich LÜ signifikant von LB ( $p = .031$ ), HD ( $p = .007$ ), FR ( $p = .023$ ) und KO ( $p < .0005$ ). Die vier zuletzt genannten Hochschulen unterscheiden sich nicht signifikant. Die Praktika an der Universität LÜ werden signifikant schlechter bewertet als an allen anderen Hochschulen.

Bei der Zufriedenheit mit den Räumlichkeiten (Variable Zuf7) mit  $F(4, 851) = 20.57$  unterscheidet sich LÜ signifikant von LB ( $p < .0005$ ), HD ( $p = .045$ ), FR ( $p < .0005$ ) und KO ( $p < .0005$ ). Außerdem unterscheidet sich HD signifikant von LB ( $p < .0005$ ) und KO ( $p < .0005$ ). Die Räumlichkeiten an der Universität LÜ werden signifikant besser bewertet als an den anderen Hochschulen. Die Räumlichkeiten an der PH HD werden signifikant besser bewertet als an den anderen Hochschulen.

Bei der Zufriedenheit mit der Bibliothek (Variable Zuf8) mit  $F(4, 840) = 10.22$  unterscheidet sich KO signifikant von HD ( $p < .0005$ ), FR ( $p = .005$ ) und LÜ ( $p < .0005$ ). Die drei zuletzt

genannten Hochschulen unterscheiden sich nicht signifikant. An der Universität KO sind die Studierenden signifikant unzufriedener mit der Bibliothek als an den anderen Hochschulen.

Bei der Zufriedenheit mit den Computerräumen (Variable Zuf9) mit  $F(4, 828) = 6.44$  unterscheidet sich HD signifikant von LB ( $p = .032$ ), FR ( $p = .001$ ) und KO ( $p = .002$ ). Die drei zuletzt genannten Hochschulen unterscheiden sich nicht signifikant. Die Computerräume an der PH HD werden signifikant besser bewertet als an den anderen Hochschulen.

Tab. 21: Deskriptive Statistiken zur Studienzufriedenheit

	Hochschule											
	PH LB 177 ≤ n ≤ 212		PH HD 170 ≤ n ≤ 220		PH FR 95 ≤ n ≤ 116		Uni KO 191 ≤ n ≤ 217		Uni LÜ 90 ≤ n ≤ 110		Gesamt 724 ≤ n ≤ 860	
Variable	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Gesamtzufriedenheit	3.07	.91	2.95	.94	3.17	.85	3.14	.80	3.00	.89	3.06	.88
<b>Zufriedenheit mit...</b>												
Lehrveranstaltungen	3.12	.76	3.08	.87	3.09	.73	3.23	.69	3.25	.79	3.15	.77
Dozierende	3.44	.70	3.33	.74	3.54	.73	3.49	.73	3.49	.75	3.45	.73
Betreuung	2.59 <sup>d</sup>	.99	2.66 <sup>d</sup>	.96	2.55 <sup>d</sup>	.96	2.99 <sup>d</sup>	.92	2.85	.97	2.73	.97
Info-Angebot	2.36 <sup>d</sup>	.94	2.54 <sup>d</sup>	1.12	2.37 <sup>d</sup>	.98	2.91 <sup>d</sup>	1.00	2.59	.92	2.57	1.02
Theorie-Praxis- Verbindung	3.04 <sup>d,e</sup>	1.15	3.21 <sup>d,e</sup>	1.09	2.89	1.09	2.56 <sup>d</sup>	1.09	2.58 <sup>e</sup>	1.14	2.88	1.14
Schulpraktika	3.69 <sup>e</sup>	1.07	3.75 <sup>e</sup>	.97	3.76 <sup>e</sup>	1.00	3.85 <sup>e</sup>	1.10	3.28 <sup>e</sup>	1.06	3.70	1.05
Räumlichkeiten	2.24 <sup>b,e</sup>	1.01	2.85 <sup>b,e</sup>	1.14	2.52 <sup>e</sup>	1.01	2.34 <sup>b,e</sup>	1.26	3.26 <sup>e</sup>	1.14	2.58	1.17
Bibliothek	3.41	1.06	3.71 <sup>d</sup>	.87	3.65 <sup>d</sup>	.94	3.17 <sup>d</sup>	1.21	3.79 <sup>d</sup>	1.06	3.50	1.07
Computerräume	3.56 <sup>b</sup>	1.06	3.90 <sup>b</sup>	.99	3.35 <sup>b</sup>	1.10	3.47 <sup>b</sup>	1.09	3.56	1.06	3.59	1.07
<b><math>\bar{x}</math></b>	<b>27.33</b>	<b>4.51</b>	<b>28.97</b>	<b>4.83</b>	<b>27.81</b>	<b>4.61</b>	<b>27.92</b>	<b>4.88</b>	<b>28.43</b>	<b>5.00</b>	<b>28.07</b>	<b>4.78</b>

Anmerkungen: Skala von 1 („sehr unzufrieden“) bis 5 („sehr zufrieden“). Signifikanztests (Indizes geben Signifikanzen  $p \leq .05$  an): <sup>a</sup>LB gegen alle anderen, <sup>b</sup>HD gegen alle anderen, <sup>c</sup>FR gegen alle anderen, <sup>d</sup>KO gegen alle anderen, <sup>e</sup>LÜ gegen alle anderen.  $\bar{x}$  (Bereichszufriedenheiten) wurde gebildet als personenspezifische Summe aus allen Bereichszufriedenheiten.

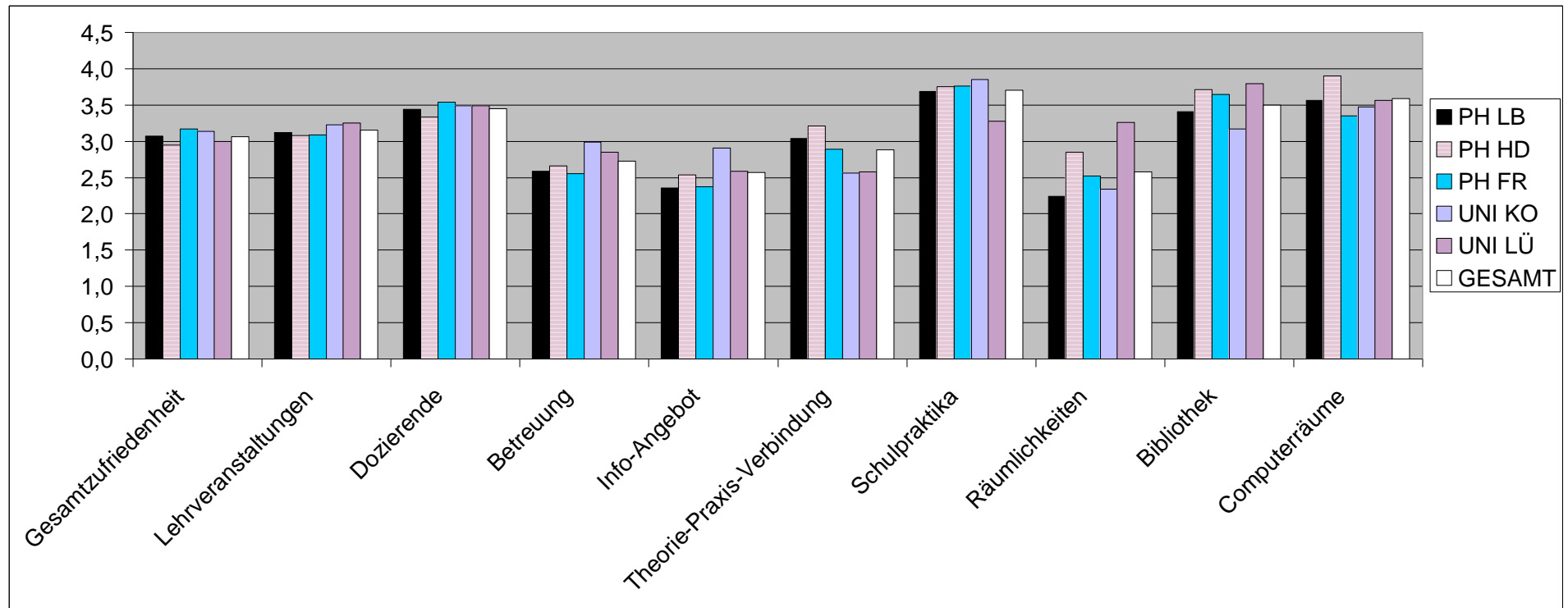


Abb. 8: Deskriptive Statistiken zur Studienzufriedenheit



### 8.1.2 Soziodemographische Studierendenvariablen

#### Abiturnoten:

Die deskriptiven Daten der Abiturnoten (Variable Note) sind in Tabelle 22 aufgelistet.

Die durchschnittlich erreichte Abiturnote der Befragten beträgt 2.5 (SD = 0.5; 1.0-3.7). Die Unterschiede zwischen den Hochschulen sehen folgendermaßen aus:

An den drei Pädagogischen Hochschulen (LB: 1.1-3.5, HD: 1.1-3.7 und FR: 1.1-3.4) fällt der Abiturnotendurchschnitt am besten aus: jeweils  $M = 2.4$  (SD = 0.5); dicht gefolgt von der Universität LÜ:  $M = 2.5$  (SD = 0.5; 1.0-3.6). An der Universität KO sind die Abiturnoten am schlechtesten:  $M = 2.7$  (SD = 0.5; 1.0-3.6).

Bei den Abiturnotendurchschnitten (Variable Note) mit  $F(4, 826) = 9.62$  zeigt der nach der einfaktoriellen Varianzanalyse durchgeführte Post-Hoc-Test, dass sich die Universität KO signifikant von LB ( $p < .0005$ ), HD ( $p < .0005$ ) und FR ( $p < .0005$ ) unterscheidet. Die drei zuletzt genannten Hochschulen unterscheiden sich nicht signifikant. Die Studierenden an der Universität KO verfügen über signifikant schlechtere Abiturnoten als an den anderen Hochschulen.

Tab. 22: Deskriptive Statistiken der Abiturnote

	Hochschule											
	PH LB n = 210		PH HD n = 197		PH FR n = 114		Uni KO n = 204		Uni LÜ n = 106		Gesamt n = 832	
Variable	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Abiturnote	2.4 <sup>d</sup>	0.5	2.4 <sup>d</sup>	0.5	2.4 <sup>d</sup>	0.5	2.7 <sup>d</sup>	0.5	2.5	0.5	2.5	0.5

Anmerkungen: Signifikanztests (Indizes geben Signifikanzen  $p \leq .05$  an): <sup>a</sup> LB gegen alle anderen, <sup>b</sup> HD gegen alle anderen, <sup>c</sup> FR gegen alle anderen, <sup>d</sup> KO gegen alle anderen, <sup>e</sup> LÜ gegen alle anderen.

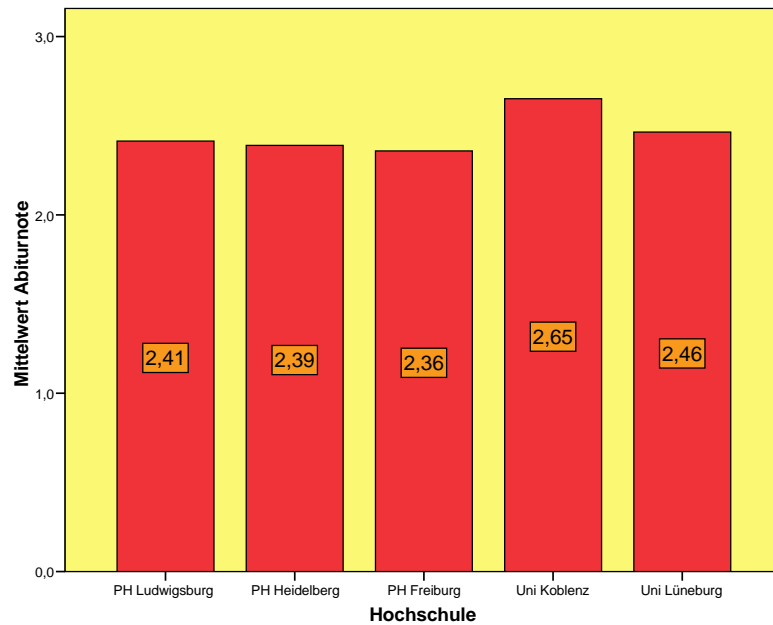


Abb. 9: Mittelwert Abiturnote

### Erfahrungen vor dem Studium:

In der folgenden Tabelle 23 sind die Häufigkeiten der Erfahrungen vor dem Studium dargestellt. Die Hochschulen unterscheiden sich dahingehend dass die meisten Studierenden an der Universität LÜ eine abgeschlossene Berufsausbildung haben (20%), an der PH FR die wenigsten (9.5%). Am häufigsten wurden schon vor dem Studium praktische Erfahrungen im pädagogischen Bereich von Studierenden an der PH LB gesammelt (78.3%), am seltensten an der Universität KO (61.0%). An der Universität LÜ gaben die Studierenden am häufigsten an, bereits ein Studium abgeschlossen zu haben (10.9%), in LB am seltensten (1.4%). An der PH HD haben die meisten Studierenden vorher etwas anderes studiert und dann ihren Studiengang gewechselt (24.8%), in KO die wenigsten (11.9%). Am häufigsten haben die Studierenden in KO direkt nach dem Abitur ihr aktuelles Studium aufgenommen (53.7%), am seltensten in HD (27.2%).

Bei folgenden Variablen zeigen die  $\chi^2$ -Tests signifikante Unterschiede:

Bei dem Item „Ich habe bereits eine abgeschlossene Berufsausbildung“ unterscheiden sich LB und LÜ signifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 4.202$ ;  $p < .05$ ). Die Studierenden in LÜ haben signifikant öfters bereits eine abgeschlossene Berufsausbildung als die Studieren-

den in LB. Außerdem unterscheiden sich FR und LÜ signifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 4.918$ ;  $p < .05$ ). Die Studierenden in LÜ haben signifikant öfters bereits eine abgeschlossene Berufsausbildung als die Studierenden in FR.

Bei den praktischen Erfahrungen im pädagogischen Bereich unterscheiden sich LB und KO hochsignifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 14.073$ ;  $p < .01$ ). Die Studierenden in LB haben vor dem Studium hochsignifikant mehr praktische Erfahrungen im pädagogischen Bereich gesammelt, als die Studierenden in KO. Außerdem unterscheiden sich HD und KO hochsignifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 9.971$ ;  $p < .01$ ). Die Studierenden in HD haben vor dem Studium hochsignifikant mehr praktische Erfahrungen im pädagogischen Bereich gesammelt, als die Studierenden in KO. Zudem unterscheiden sich FR und KO hochsignifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 8.587$ ;  $p < .01$ ). Die Studierenden in FR haben vor dem Studium hochsignifikant weniger praktische Erfahrungen im pädagogischen Bereich gesammelt, als die Studierenden in KO.

Bei der Aussage „Ich habe bereits ein abgeschlossenes Studium.“ unterscheiden sich LB und LÜ hochsignifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 14.969$ ;  $p < .01$ ). Die Studierenden in LÜ haben hochsignifikant öfters bereits ein abgeschlossenes Studium als die Studierenden in LB. Außerdem unterscheiden sich HD und LÜ hochsignifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 11.731$ ;  $p < .01$ ). Die Studierenden in LÜ haben hochsignifikant öfters bereits ein abgeschlossenes Studium als die Studierenden in HD. Zudem unterscheiden sich FR und LÜ signifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 4.801$ ;  $p < .05$ ). Die Studierenden in LÜ haben signifikant öfters bereits ein abgeschlossenes Studium als die Studierenden in FR. Außerdem unterscheiden sich KO und LÜ hochsignifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 6.825$ ;  $p < .01$ ). Die Studierenden in LÜ haben hochsignifikant öfters bereits ein abgeschlossenes Studium als die Studierenden in KO.

Bei dem Item „Ich habe vorher etwas anderes studiert und dann den Studiengang gewechselt.“ unterscheiden sich LB und KO signifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 4.087$ ;  $p < .05$ ). Die Studierenden in LB haben signifikant häufiger vorher etwas anderes studiert und dann den Studiengang gewechselt, als die Studierenden in KO. Außerdem unterscheiden sich HD und KO hochsignifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 11.688$ ;  $p < .01$ ). Die Studierenden in HD haben hochsignifikant häufiger vorher etwas anderes studiert und dann den Studiengang gewechselt als die Studierenden in KO.

Bei der Aussage „Ich habe direkt nach dem Abitur mein aktuelles Studium aufgenommen“ unterscheiden sich LB und KO hochsignifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 15.214$ ;  $p < .01$ ). In KO haben hochsignifikant mehr Studierende direkt nach dem Abitur ihr aktuelles Studium aufgenommen als in LB. Außerdem unterscheiden sich HD und KO hochsignifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 31.238$ ;  $p < .01$ ). In KO haben hochsignifikant mehr Studierende direkt nach dem Abitur ihr aktuelles Studium aufgenommen als in HD. Zudem unterscheiden sich HD und LÜ signifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 5.367$ ;  $p < .05$ ). In LÜ haben signifikant weniger Studierende direkt nach dem Abitur ihr aktuelles Studium aufgenommen als in HD. Außerdem unterscheiden sich FR und KO hochsignifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 9.713$ ;  $p < .01$ ). In KO haben hochsignifikant mehr Studierende direkt nach dem Abitur ihr aktuelles Studium aufgenommen als in FR. Zudem unterscheiden sich KO und LÜ signifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 5.832$ ;  $p < .05$ ). In LÜ haben signifikant weniger Studierende direkt nach dem Abitur ihr aktuelles Studium aufgenommen als in KO.

### **Berufsstatus der Eltern**

#### **Berufsstatus der Mütter:**

In der Tabelle 23 sind die Häufigkeiten der Berufstätigkeitsausprägungen der Mütter der Studierenden aufgelistet. Die Hochschulen unterscheiden sich folgendermaßen:

An der Universität LÜ sind die Mütter am häufigsten voll berufstätig (40.0%), an der Universität KO am wenigsten (24.8%). Die meisten geringfügig- oder teilzeitbeschäftigten Mütter befinden sich an der Universität KO (45.0%), die wenigsten an der Universität LÜ (31.8%). Am zahlreichsten sind die Hausfrauen an der Universität KO vertreten (20.6%), am seltensten an der PH HD (13.4%). An der Universität LÜ sind die meisten Mütter im Ruhestand (13.6%), an der PH LB die wenigsten (5.2%). Am meisten arbeitslose Mütter kommen an der PH LB vor (1.9%), gar keine an der Universität LÜ (0.0%).

Bei dem Berufsstatus der Mütter unterscheiden sich LB und LÜ signifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 11.736$ ;  $p < .05$ ). Außerdem unterscheiden sich HD und KO signifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 12.464$ ;  $p < .05$ ).

### Berufsstatus der Väter:

Tabelle 23 fasst die Häufigkeiten der Berufstätigkeitsausprägungen der Väter der Studierenden zusammen. Dabei bestehen Unterschiede zwischen den Hochschulen dahingehend, dass man an der PH HD die zahlreichsten voll berufstätigen Väter findet (77.7%), an der Universität LÜ die wenigsten (60%). An der PH FR gaben die meisten Studierenden an, dass ihre Väter teilzeit- oder geringfügig beschäftigt sind (5.2%), an der PH LB die wenigsten (1.4%). Mit Ausnahme der PH HD, wo es keine Hausmänner gibt (0.0%), kommen an den anderen vier Hochschulen gleich viele Hausmänner vor (0.9%). Am häufigsten sind die Väter an der Universität LÜ im Ruhestand (23.6%), am wenigsten an der PH FR (12.1%). Die meisten arbeitslosen Väter findet man in LB (3.3%), die wenigsten in HD (1.0%).

Bei dem Berufsstatus der Väter unterscheiden sich KO und LÜ hochsignifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 14.818$ ;  $p < .01$ ).

Bei dem Berufsstatus der Väter unterscheiden sich LB und LÜ signifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 10.450$ ;  $p < .05$ ). Außerdem unterscheiden sich HD und LÜ signifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 12.250$ ;  $p < .05$ ).

### Schulabschluss der Eltern

#### Schulabschluss der Mütter:

Die Häufigkeiten der verschiedenen Schulabschlüsse der Mütter der Studierenden sind in Tabelle 23 angeführt. Die Unterschiede zwischen den Hochschulen sehen wie folgt aus:

Mütter ohne Schulabschluss treten am häufigsten an der Universität KO auf (2.3%), am seltensten an der PH FR und an der Universität LÜ (0.9%). Die meisten Mütter mit Hauptschulabschluss finden sich an der PH HD (25.2%), die wenigsten an der Universität LÜ (11.8%). An der Universität KO hat die größte Anzahl der Studierenden angegeben, dass ihre Mütter die Mittlere Reife erreicht hat (43.6%), an der PH HD die geringste Anzahl (38.1%). Das Abitur wurde am häufigsten von Müttern der Studierenden an der Universität KO erzielt (14.7%), am wenigsten von denen an der PH HD (9.9%). Über einen Hochschulabschluss verfügen die meisten Mütter der Studierenden an der Universität LÜ (30.9%), die wenigsten an der Universität KO (13.3%).

In Bezug auf den Schulabschluss der Mütter unterscheiden sich HD und KO signifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 10.004$ ;  $p < .05$ ). Außerdem unterscheiden sich FR und KO signifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 10.600$ ;  $p < .05$ ). Zudem unterscheiden sich KO und LÜ hochsignifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 17.309$ ;  $p < .01$ ).

### Schulabschluss der Väter:

Die Häufigkeiten der verschiedenen Schulabschlüsse der Väter der Studierenden sind in Tabelle 23 angeführt. Die Unterschiede zwischen den Hochschulen sehen wie folgt aus:

Hinsichtlich des erreichten Bildungsabschlusses ihrer Väter geben an der PH HD die meisten Studierenden an, dass ihr Vater keinen Schulabschluss hat (2.5%), an der PH FR die wenigsten (0.9%). Die häufigsten Hauptschulabschlüsse der Väter kommen an der PH HD vor (29.7%), die seltensten an der Universität LÜ (11.8%). Die Mittlere Reife wurde am zahlreichsten von Vätern an der Universität KO erreicht (32.6%), am seltensten von Vätern an der PH FR (19.0%). Das Abitur wurde am häufigsten von Vätern an der PH FR erzielt (17.2%), am seltensten von Vätern an der Universität LÜ (8.2%). Die Väter der Studierenden an der Universität LÜ erreichten die meisten Hochschulabschlüsse (49.1%), die der Studierenden an der Universität KO die wenigsten (24.3%).

In Bezug auf den Schulabschluss der Väter unterscheiden sich LB und LÜ signifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 10.216$ ;  $p < .05$ ). Außerdem unterscheiden sich HD und KO signifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 12.467$ ;  $p < .05$ ). Zudem unterscheiden sich HD und LÜ hochsignifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 15.254$ ;  $p < .01$ ). Zudem unterscheiden sich FR und KO signifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 12.130$ ;  $p < .05$ ). Außerdem unterscheiden sich FR und LÜ signifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 11.848$ ;  $p < .05$ ). Zudem unterscheiden sich KO und LÜ hochsignifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 21.993$ ;  $p < .01$ ).

### Lehrer-Eltern:

In Tabelle 23 sind die Häufigkeiten der Lehrereltern der Studierenden wiedergegeben. Dabei unterscheiden sich die Hochschulen wie folgt:

An der Universität LÜ haben die meisten Studierenden eine Lehrerin als Mutter (22.7%), an der Universität KO die wenigsten (11.0%). Ebenfalls an der Universität LÜ wurde am häufigsten angegeben, dass der Vater Lehrer ist (14.5%) und ebenso in KO sind die wenigsten Väter Lehrer (8.3%).

Bei folgenden Variablen zeigen die  $\chi^2$ -Tests signifikante Unterschiede:

Bei dem Item „Meine Mutter ist/war Lehrerin“ unterscheiden sich LÜ und KO hochsignifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 7.700$ ;  $p < .01$ ). Die Studierenden in LÜ haben hochsignifikant mehr Mütter, die Lehrerin sind oder waren als die Studierenden in KO.

Bei dem Item „Mein Vater ist/war Lehrer“ unterscheiden sich LB und KO signifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 3.981$ ;  $p < .05$ ). Die Studierenden in LB haben signifikant mehr Väter, die Lehrer sind oder waren als die Studierenden in KO. Außerdem unterscheiden sich HD und KO signifikant (zweidimensionaler  $\chi^2$ -Test:  $\chi^2_{\text{emp}} = 3.860$ ;  $p < .05$ ). Die Studierenden in HD haben signifikant mehr Väter, die Lehrer sind oder waren als die Studierenden in KO.

Tab. 23: Häufigkeiten der soziodemographischen Studierendenvariablen (Erfahrungen vor dem Studium, Elternvariablen)

		Hochschule					
Variable	Ausprägung	PH LB % <sup>1</sup>	PH HD % <sup>1</sup>	PH FR % <sup>1</sup>	Uni KO % <sup>1</sup>	Uni LÜ % <sup>1</sup>	Σ % <sup>1</sup>
<b>Erfahrungen vor dem Studium:</b>							
abgeschlossene Berufsausbildung	ja	11.8 <sup>d</sup>	17.3	9.5 <sup>i</sup>	17.4	20.0 <sup>d, i</sup>	15.4
Fehlende Werte		0.0	1.5	2.6	1.4	1.8	1.3
prak. Erfahrungen im päd. Bereich	ja	78.3 <sup>cc</sup>	76.7 <sup>ff</sup>	77.6 <sup>hh</sup>	61.0 <sup>cc, ff, hh</sup>	70.0	72.5
Fehlende Werte		0.9	0.0	0.9	2.3	1.8	1.2
abgeschlossenes Studium	ja	1.4 <sup>dd</sup>	2.0 <sup>gg</sup>	3.4 <sup>i</sup>	3.7 <sup>jj</sup>	10.9 <sup>dd, gg, i, jj</sup>	3.6
Fehlende Werte		1.4	2.5	2.6	1.8	2.7	2.1
Studiengang gewechselt	ja	19.3 <sup>c</sup>	24.8 <sup>ff</sup>	17.2	11.9 <sup>c, ff</sup>	17.3	18.1
Fehlende Werte		1.9	4.0	3.4	4.1	4.5	3.5
direkt nach dem Abi das aktuelle Studium aufgenommen	ja	35.4 <sup>cc</sup>	27.2 <sup>ff, g</sup>	37.1 <sup>hh</sup>	53.7 <sup>cc, ff, hh, j</sup>	40.0 <sup>g, j</sup>	38.8
Fehlende Werte		2.8	3.0	0.9	3.2	2.7	2.7
<b>Eltern:</b>							
Mutter ist Lehrerin	ja	17.0	16.8 <sup>f</sup>	15.5	11.0 <sup>f, jj</sup>	22.7 <sup>jj</sup>	15.9
Fehlende Werte		1.4	0.5	1.7	0.9	0.0	0.9
Vater ist Lehrer	ja	14.2 <sup>c</sup>	14.4 <sup>f</sup>	9.5	8.3 <sup>c, f</sup>	14.5	12.1
Fehlende Werte		1.9	0.0	1.7	0.5	0.0	0.8
Berufsstatus Mutter	voll berufstätig	33.3 <sup>d</sup>	39.6 <sup>f</sup>	31.0	24.8 <sup>f, jj</sup>	40.0 <sup>d, jj</sup>	33.1
	teilzeit- oder geringfügig beschäftigt	42.9	36.1	42.2	45.0	31.8	40.2
	Hausfrau/ Hausmann	14.6	13.4	15.5	20.6	13.6	16.0
	Ruhestand, Rentner, Pensionär	5.2	6.9	8.6	6.9	13.6	7.5
	arbeitslos	1.9	0.5	0.9	0.5	0.0	0.8



Fortsetzung Tab. 23: Häufigkeiten der soziodemographischen Studierendenvariablen							
Variable	Ausprägung	Hochschule					$\Sigma$ % <sup>1</sup>
		PH LB % <sup>1</sup>	PH HD % <sup>1</sup>	PH FR % <sup>1</sup>	Uni KO % <sup>1</sup>	Uni LÜ % <sup>1</sup>	
Fehlende Werte		2.4	3.5	1.7	2.3	0.9	2.3
Berufsstatus Vater	voll berufstätig	76.9 <sup>d</sup>	77.7 <sup>g</sup>	67.2	73.4	60.0 <sup>d, g</sup>	72.7
	teilzeit- oder geringfügig beschäftigt	1.4	1.5	5.2	2.8	3.6	2.6
	Hausfrau/ Hausmann	0.9	0.0	0.9	0.9	0.9	0.7
	Ruhestand, Rentner, Pensionär	12.3	13.4	12.1	14.2	23.6	14.5
	arbeitslos	3.3	1.0	2.6	3.2	2.7	2.6
Fehlende Werte		5.2	6.4	12.1	5.5	9.1	7.0
Bildungsabschluss Mutter	kein Schulabschluss	1.4	1.5 <sup>f</sup>	0.9 <sup>hh</sup>	2.3 <sup>f, hh, jj</sup>	0.9 <sup>jj</sup>	1.5
	Hauptschulabschluss	22.6	25.2	19.0	22.9	11.8	21.5
	Mittlere Reife	40.1	38.1	40.5	43.6	42.7	40.9
	Abitur	11.3	9.9	11.2	14.7	12.7	12.0
	Hochschulabschluss	21.2	24.3	27.6	13.3	30.9	22.1
Fehlende Werte		3.3	1.0	0.9	3.2	0.9	2.1
Bildungsabschluss Vater	kein Schulabschluss	1.9 <sup>d</sup>	2.5 <sup>f, gg</sup>	0.9 <sup>hh, i</sup>	2.3 <sup>f, hh, jj</sup>	1.8 <sup>d, gg, i, jj</sup>	2.0
	Hauptschulabschluss	25.5	29.7	23.3	25.7	11.8	24.5
	Mittlere Reife	23.6	19.8	19.0	32.6	28.2	24.9
	Abitur	9.4	9.4	17.2	12.4	8.2	11.1
	Hochschulabschluss	35.8	35.6	37.9	24.3	49.1	34.8
Fehlende Werte		3.8	3.0	1.7	2.8	0.9	2.7

Anmerkungen: <sup>1</sup> Angegeben sind die gültigen Prozentangaben (Spaltenprozente). Signifikanztests (Einstellige Indizes geben Signifikanzen  $p \leq .05$ , zweistellige  $p \leq .01$  an): LB:HD <sup>a</sup>, LB:FR <sup>b</sup>, LB:KO <sup>c</sup>, LB:LÜ <sup>d</sup>, HD:FR <sup>e</sup>, HD:KO <sup>f</sup>, HD:LÜ <sup>g</sup>, FR:KO <sup>h</sup>, FR:LÜ <sup>i</sup>, KO:LÜ <sup>j</sup>.

### 8.1.2.1 Zusammenfassung der Besonderheiten jeder Hochschule

**LB:** Zufriedenheit mit Info-Angebot am niedrigsten ( $M = 2.36$ ), Zufriedenheit mit Räumlichkeiten am niedrigsten ( $M = 2.24$ ), am meisten Studierende mit praktischen Erfahrungen im pädagogischen Bereich vor dem Studium (78.3%), die wenigsten Studierenden mit einem bereits abgeschlossenen Studium (1.4%), die wenigsten Mütter im Ruhestand (5.2%), die meisten arbeitslosen Mütter (1.9%), die wenigsten teilzeit- oder geringfügig beschäftigten Väter (1.4%), die meisten arbeitslosen Väter (3.3%).

**HD:** allgemeine Studienzufriedenheit am niedrigsten ( $M = 2.95$ ), Zufriedenheit mit Lehrveranstaltungen am niedrigsten ( $M = 3.08$ ), Zufriedenheit mit Dozierenden am niedrigsten ( $M = 3.33$ ), Zufriedenheit mit Theorie-Praxis-Verbindung am besten ( $M = 3.21$ ), Zufriedenheit mit Computerräumen am höchsten ( $M = 3.90$ ), am meisten Studierende die vorher etwas anderes studiert und dann ihren Studiengang gewechselt haben (24.8%), die wenigsten Studierenden die direkt nach dem Abitur ihr aktuelles Studium aufgenommen haben (27.2%), die wenigsten Hausfrauen unter den Müttern (13.4%), die zahlreichsten voll berufstätigen Väter (77.7%), die wenigsten arbeitslosen Väter (1.0%), die meisten Mütter mit Hauptschulabschluss (25.2%), die geringste Anzahl an Müttern mit Mittlerer Reife (38.1%), die wenigsten Mütter mit Abitur (9.9%), die meisten Väter ohne Schulabschluss (2.5%), die meisten Väter mit Hauptschulabschluss (29.7%).

**FR:** allgemeine Studienzufriedenheit am höchsten ( $M = 3.17$ ), Zufriedenheit mit Dozierenden am höchsten ( $M = 3.54$ ), Zufriedenheit mit Betreuung am niedrigsten ( $M = 2.55$ ), Zufriedenheit mit Computerräumen am niedrigsten ( $M = 3.35$ ), die wenigsten Studierenden mit abgeschlossener Berufsausbildung (9.5%), die meisten teilzeit- oder geringfügig beschäftigten Väter (5.2%), am wenigsten Väter im Ruhestand (12.1%), die wenigsten Väter ohne Schulabschluss (0.9%), die wenigsten Väter mit Mittlerer Reife (19.0%), die meisten Väter mit Abitur (17.2%).

**KO:** Zufriedenheit mit Betreuung am höchsten ( $M = 2.99$ ), Zufriedenheit mit Info-Angebot am höchsten ( $M = 2.91$ ), Zufriedenheit mit Theorie-Praxis-Verbindung am schlechtesten ( $M = 2.56$ ), Zufriedenheit mit Praktika am höchsten ( $M = 3.85$ ), Zufriedenheit mit Bibliothek am schlechtesten ( $M = 3.17$ ), Abiturnoten am schlechtesten ( $M = 2.7$ ), am wenigsten Studierende mit praktischen Erfahrungen im pädagogischen Bereich vor dem Studium (61.0%), am wenigsten Studierende die vorher etwas anderes studiert und dann ihren Studiengang gewechselt haben (11.9%), die meisten Studierenden die direkt nach dem Abitur ihr aktuelles Studium aufgenommen haben (53.7%), die wenigsten voll berufstätigen Mütter (24.8%), die meisten

geringfügig- oder teilzeitbeschäftigten Mütter (45.0%), die meisten Hausfrauen unter den Müttern (20.6%), die meisten Mütter ohne Schulabschluss (2.3%), die meisten Mütter mit Mittlerer Reife (43.6%), die meisten Mütter mit Abitur (14.7%), die wenigsten Mütter mit Hochschulabschluss (13.3%), die meisten Väter mit Mittlerer Reife (32.6%), die wenigsten Väter mit Hochschulabschluss (24.3%), die wenigsten Mütter die Lehrerin sind (11.0%), die wenigsten Väter die Lehrer sind (8.3%).

LÜ: Zufriedenheit mit Lehrveranstaltungen am höchsten ( $M = 3.25$ ), Zufriedenheit mit Praktika am niedrigsten ( $M = 3.28$ ), Zufriedenheit mit Räumlichkeiten am höchsten ( $M = 3.26$ ), Zufriedenheit mit Bibliothek am besten ( $M = 3.79$ ), die meisten Studierenden mit abgeschlossener Berufsausbildung (20%), die meisten Studierenden mit einem bereits abgeschlossenen Studium (10.9%), die meisten voll berufstätigen Mütter (40.0%), die wenigsten geringfügig- oder teilzeitbeschäftigten Mütter (31.8%), die meisten Mütter im Ruhestand (13.6%), die wenigsten voll berufstätigen Väter (60%), die meisten Väter im Ruhestand (23.6%), die wenigsten Mütter mit Hauptschulabschluss (11.8%), die meisten Mütter mit Hochschulabschluss (30.9%), die wenigsten Väter mit Hauptschulabschluss (11.8%), die wenigsten Väter mit Abitur (8.2%), die meisten Väter mit Hochschulabschluss (49.1%), die meisten Mütter die Lehrerin sind (22.7%), die meisten Väter die Lehrer sind (14.5%).

### 8.1.3 Psychologische Studierendenvariablen

Die deskriptiven Daten der psychologischen Studierendenvariablen sind in Tabelle 24 aufgelistet.

Unterschiede zwischen den Hochschulen bestehen dahingehend, dass an der Uni LÜ das Interesse der Studierenden am höchsten ( $M = 3.02$ ) und an der PH LB am niedrigsten ( $M = 2.92$ ) ausgeprägt ist.

#### Berufswahlmotive:

Das Berufswahlmotiv „Arbeit mit Kindern“ ist den Studierenden an der PH LB am wichtigsten ( $M = 5.77$ ) und den Studierenden an der PH FR am unwichtigsten ( $M = 5.53$ ). Das Berufswahlmotiv „Lehrer/-in werden“ ist den Studierenden an der Uni KO am wichtigsten ( $M = 4.70$ ) und den Studierenden an der PH HD und Uni LÜ am unwichtigsten ( $M = 4.02$ ). Das Berufswahlmotiv „Engagement für Schwächere“ ist den Studierenden an der PH FR am wichtigsten ( $M = 4.81$ ) und den Studierenden an der Uni KO am unwichtigsten ( $M = 4.73$ ). Das Berufswahlmotiv „besser machen als eigene Lehrer“ ist den Studierenden an der PH FR am

wichtigsten ( $M = 4.00$ ) und den Studierenden an der PH LB am unwichtigsten ( $M = 3.79$ ). Das Berufswahlmotiv „Freizeit“ ist den Studierenden an der Uni KO am wichtigsten ( $M = 2.47$ ) und den Studierenden an der PH FR am unwichtigsten ( $M = 2.09$ ). Das Berufswahlmotiv „Sicherheit als Beamter“ ist den Studierenden an der Uni KO am wichtigsten ( $M = 3.49$ ) und den Studierenden an der PH HD am unwichtigsten ( $M = 2.94$ ). Das Berufswahlmotiv „Vereinbarkeit mit Familie“ ist den Studierenden an der Uni LÜ am wichtigsten ( $M = 4.62$ ) und den Studierenden an der PH HD am unwichtigsten ( $M = 4.28$ ). Das Berufswahlmotiv „Angenehme Ausbildung“ ist den Studierenden an der Uni KO am wichtigsten ( $M = 2.68$ ) und den Studierenden an der PH FR am unwichtigsten ( $M = 1.94$ ). Das Berufswahlmotiv „Gesellschaftliche Anerkennung“ ist den Studierenden an der Uni KO am wichtigsten ( $M = 2.56$ ) und den Studierenden an der PH FR am unwichtigsten ( $M = 2.09$ ).

#### Belastungen:

Die größten Belastungen durch Nebenjobs haben die Studierenden in LB ( $M = 3.68$ ), die geringsten in KO ( $M = 3.24$ ). Die größten Belastungen durch Krankheiten haben die Studierenden in LÜ ( $M = 2.20$ ), die geringsten in KO ( $M = 1.82$ ). Die größten Belastungen durch familiäre Verpflichtungen haben die Studierenden in LÜ ( $M = 2.47$ ), die geringsten in LB ( $M = 2.01$ ). Die größten Belastungen durch kritische Lebensereignisse haben die Studierenden in LÜ ( $M = 2.81$ ), die geringsten in KO ( $M = 2.47$ ). Die größten Belastungen durch lange Anfahrtszeiten haben die Studierenden in LÜ ( $M = 2.93$ ), die geringsten in FR ( $M = 2.10$ ).

#### Unterstützung:

An der PH FR befürworten die meisten Eltern die Studienwahl ihrer Kinder ( $M = 5.58$ ), an der Uni LÜ die wenigsten ( $M = 5.27$ ). An der PH HD wünschen sich die meisten Eltern ein anspruchsvolleres Fach für ihre Kinder ( $M = 5.49$ ), an der PH FR die wenigsten ( $M = 5.29$ ). An der PH HD wünschen sich die meisten Eltern ein einfacheres Fach für ihre Kinder ( $M = 5.43$ ), an der Uni LÜ die wenigsten ( $M = 5.32$ ). An der PH FR unterstützen die meisten Eltern ihre Kinder finanziell ( $M = 4.85$ ), an der Uni LÜ die wenigsten ( $M = 4.27$ ). An der Uni LÜ nehmen die meisten Eltern Anteil am Studium ihrer Kinder ( $M = 4.64$ ), an der PH HD die wenigsten ( $M = 4.41$ ). An der Uni LÜ erhalten die meisten Studierenden soziale Unterstützung durch ihre Familie und Freunde ( $M = 4.84$ ), an der PH FR die wenigsten ( $M = 4.43$ ). An der PH LB erwarten die meisten Eltern überdurchschnittliche Leistungen von ihren Kindern ( $M = 4.85$ ), an der Uni LÜ die wenigsten ( $M = 4.55$ ).

### Big Five:

An der PH FR ist die Verträglichkeit der Studierenden am höchsten ( $M = 3.86$ ), an der Uni LÜ am niedrigsten ( $M = 3.71$ ). An der Uni LÜ ist die Extraversion der Studierenden am höchsten ( $M = 3.75$ ), an der PH FR am niedrigsten ( $M = 3.67$ ). An der Uni LÜ ist die Gewissenhaftigkeit der Studierenden am höchsten ( $M = 3.74$ ), an der PH FR am niedrigsten ( $M = 3.57$ ). An der Uni LÜ ist der Neurotizismus der Studierenden am höchsten ( $M = 2.81$ ), an der PH FR und PH LB am niedrigsten ( $M = 2.67$ ). An der PH FR ist die Offenheit der Studierenden am höchsten ( $M = 3.71$ ), an der Uni KO am niedrigsten ( $M = 3.54$ ).

An der Uni KO ist die Lebenszufriedenheit der Studierenden am höchsten ( $M = 3.75$ ), an der PH LB am niedrigsten ( $M = 4.64$ ).

An der PH HD ist die Anstrengungsbereitschaft der Studierenden am höchsten ( $M = 3.71$ ), an der PH LB am niedrigsten ( $M = 3.54$ ).

An der Uni LÜ ist die Resilienz der Studierenden am höchsten ( $M = 5.73$ ), an der PH LB und PH HD am niedrigsten ( $M = 5.64$ ).

Bei folgenden Variablen zeigen die nach der einfaktoriellen Varianzanalyse durchgeführten Post-Hoc-Tests signifikante Unterschiede zwischen den Hochschulen:

Bei dem Berufswahlmotiv „Arbeit mit Kindern“ mit  $F(4, 844) = 3.109$  unterscheidet sich LB signifikant von FR ( $p = .012$ ). Den Studierenden in LB ist das Berufswahlmotiv „Arbeit mit Kindern“ signifikant wichtiger als in FR.

Bei dem Berufswahlmotiv „Lehrer/-in werden“ mit  $F(4, 824) = 7.554$  unterscheidet sich KO signifikant von LB ( $p < .0005$ ), HD ( $p < .0005$ ), FR ( $p = .010$ ) und LÜ ( $p = .001$ ). Die vier zuletzt genannten Hochschulen unterscheiden sich nicht signifikant. Den Studierenden in KO ist das Berufswahlmotiv „Lehrer/-in werden“ signifikant wichtiger als an allen anderen Hochschulen.

Bei dem Berufswahlmotiv „Freizeit“ mit  $F(4, 826) = 2.351$  unterscheidet sich FR signifikant von KO ( $p = .047$ ). Den Studierenden in FR ist das Berufswahlmotiv „Freizeit“ signifikant unwichtiger als in KO.

Bei dem Berufswahlmotiv „Sicherheit als Beamter“ mit  $F(4, 835) = 5.137$  unterscheidet sich HD signifikant von KO ( $p = .001$ ) und LÜ ( $p = .030$ ); Die zwei zuletzt genannten Hochschulen unterscheiden sich nicht signifikant. Außerdem unterscheidet sich FR signifikant von KO ( $p = .030$ ). Den Studierenden in HD ist das Berufswahlmotiv „Sicherheit als Beamter“ signifikant unwichtiger als in KO und LÜ. Den Studierenden in FR ist das Berufswahlmotiv „Sicherheit als Beamter“ signifikant unwichtiger als in KO.

Bei dem Berufswahlmotiv „Angenehme Ausbildung“ mit  $F(4, 832) = 12.425$  unterscheidet sich KO signifikant von LB ( $p < .0005$ ), HD ( $p < .0005$ ), FR ( $p < .0005$ ) und LÜ ( $p < .0005$ ). Die vier zuletzt genannten Hochschulen unterscheiden sich nicht signifikant. Den Studierenden in KO ist das Berufswahlmotiv „Angenehme Ausbildung“ signifikant wichtiger als an allen anderen Hochschulen.

Bei dem Berufswahlmotiv „Gesellschaftliche Anerkennung“ mit  $F(4, 825) = 6.490$  unterscheidet sich KO signifikant von LB ( $p = .001$ ), HD ( $p < .0005$ ) und FR ( $p = .001$ ). Die drei zuletzt genannten Hochschulen unterscheiden sich nicht signifikant. Den Studierenden in KO ist das Berufswahlmotiv „Gesellschaftliche Anerkennung“ signifikant wichtiger als an den anderen Hochschulen.

Bei der Belastung „lange Anfahrtszeiten zur Hochschule“ mit  $F(4, 837) = 4.040$  unterscheidet sich LÜ signifikant von HD ( $p = .043$ ) und FR ( $p = .005$ ). Die zwei zuletzt genannten Hochschulen unterscheiden sich nicht signifikant. Die Studierenden in LÜ empfinden „lange Anfahrtszeiten zur Hochschule“ signifikant belastender als in HD und FR.

Tab. 24: Mittelwerte und Standardabweichungen der psychologischen Studierendenvariablen (Interesse, Berufswahlmotive, Belastungen, Unterstützung, Big Five, Lebenszufriedenheit, Lernverhalten, Resilienz)

	<b>Hochschule</b>											
	<b>PH LB</b> 198 ≤ n ≤ 212		<b>PH HD</b> 188 ≤ n ≤ 220		<b>PH FR</b> 108 ≤ n ≤ 116		<b>Uni KO</b> 191 ≤ n ≤ 218		<b>Uni LÜ</b> 102 ≤ n ≤ 110		<b>Gesamt</b> 794 ≤ n ≤ 861	
<b>Variable/Skala</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Interesse<sup>1</sup></b>	2.92	.49	2.99	.44	2.94	.49	2.97	.48	3.02	.53	2.96	.48
<b>Berufswahlmotive<sup>2</sup>:</b>												
Arbeit mit Kindern	5.77 <sup>a</sup>	.51	5.62	.62	5.53 <sup>a</sup>	.80	5.61	.65	5.65	.71	5.64	.65
Lehrer/-in werden	4.06 <sup>d</sup>	1.43	4.02 <sup>d</sup>	1.62	4.13 <sup>d</sup>	1.47	4.70 <sup>d</sup>	1.34	4.02 <sup>d</sup>	1.59	4.21	1.51
Engagement für Schwächere	4.77	1.14	4.80	1.06	4.81	1.04	4.73	1.10	4.75	.99	4.77	1.08
besser machen als eigene Lehrer	3.79	1.44	3.89	1.48	4.00	1.58	3.90	1.10	3.95	1.38	3.89	1.45
Freizeit	2.27	1.22	2.28	1.22	2.09 <sup>c</sup>	1.18	2.47 <sup>c</sup>	1.18	2.47	1.28	2.32	1.21
Sicherheit als Beamter	3.15	1.48	2.94 <sup>b</sup>	1.37	3.01 <sup>c</sup>	1.41	3.49 <sup>b, c</sup>	1.41	3.45 <sup>b</sup>	1.51	3.21	1.45
Vereinbarkeit mit Familie	4.45	1.34	4.28	1.44	4.36	1.39	4.58	1.20	4.62	1.24	4.45	1.33
<b>Skala Angenehme Ausbildung<sup>2</sup></b>	2.20 <sup>d</sup>	1.12	2.12 <sup>d</sup>	1.13	1.94 <sup>d</sup>	1.05	2.68 <sup>d</sup>	1.16	2.01 <sup>d</sup>	1.01	2.24	1.14
<b>Skala Gesellschaftliche Anerkennung<sup>2</sup></b>	2.16 <sup>d</sup>	1.01	2.15 <sup>d</sup>	.98	2.09 <sup>d</sup>	1.02	2.56 <sup>d</sup>	1.05	2.37	1.14	2.28	1.05
<b>Belastungen durch<sup>3</sup>:</b>												
Nebenjobs	3.68	1.75	3.51	1.95	3.58	1.82	3.24	1.83	3.60	1.84	3.51	1.84
Krankheiten	1.86	1.36	2.07	1.47	2.10	1.52	1.82	1.33	2.20	1.63	1.98	1.44
familiäre Verpflichtungen	2.01	1.49	2.10	1.65	2.07	1.55	2.20	1.66	2.47	1.79	2.15	1.63
kritische Lebensereignisse	2.56	1.76	2.52	1.70	2.68	1.82	2.47	1.73	2.81	1.87	2.58	1.76
lange Anfahrtszeiten	2.66	1.73	2.34 <sup>e</sup>	1.71	2.10 <sup>e</sup>	1.58	2.63	1.82	2.93 <sup>e</sup>	1.93	2.53	1.77
<b>Unterstützung<sup>3</sup>:</b>												
Eltern befürworten Studienwahl	5.47	.85	5.36	1.00	5.58	.68	5.47	.94	5.27	1.02	5.43	.92
Eltern wünschen anspruchsvolleres Fach (R)	5.45	1.32	5.49	1.28	5.29	1.42	5.41	1.43	5.48	1.42	5.43	1.36
Eltern wünschen einfacheres Fach (R)	5.37	1.55	5.43	1.41	5.34	1.58	5.38	1.50	5.32	1.63	5.37	1.53
Eltern unterstützen finanziell	4.69	1.67	4.62	1.80	4.85	1.65	4.62	1.66	4.27	1.93	4.62	1.74
Eltern nehmen Anteil	4.44	1.48	4.41	1.54	4.43	1.42	4.48	1.38	4.64	1.48	4.47	1.46

Fortsetzung Tab. 24: Mittelwerte und Standardabweichungen der psychologischen Studierendenvariablen												
	Hochschule											
	PH LB 198 ≤ n ≤ 212		PH HD 188 ≤ n ≤ 220		PH FR 108 ≤ n ≤ 116		Uni KO 191 ≤ n ≤ 218		Uni LÜ 102 ≤ n ≤ 110		Gesamt 794 ≤ n ≤ 861	
Variable/Skala	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Unterstützung von Familie & Freunden	4.46	1.35	4.51	1.31	4.43	1.33	4.71	1.27	4.84	1.19	4.58	1.30
Eltern erwarten überdurchschnittliche Leistungen (R)	4.85	1.46	4.59	1.65	4.56	1.60	4.73	1.65	4.55	1.71	4.68	1.61
<b>Big Five:</b>												
Skala Verträglichkeit <sup>4</sup>	3.85	.50	3.83	.47	3.86	.42	3.82	.45	3.71	.49	3.82	.47
Skala Extraversion <sup>4</sup>	3.70	.61	3.72	.66	3.67	.66	3.70	.67	3.75	.65	3.71	.65
Skala Gewissenhaftigkeit <sup>4</sup>	3.61	.66	3.66	.58	3.57	.65	3.67	.60	3.74	.61	3.65	.62
Skala Neurotizismus <sup>4</sup>	2.67	.69	2.76	.70	2.67	.68	2.76	.71	2.81	.77	2.73	.71
Skala Offenheit <sup>4</sup>	3.57	.60	3.63	.58	3.71	.61	3.54	.59	3.68	.56	3.61	.59
Skala Lebenszufriedenheit <sup>5</sup>	4.64	.69	4.69	.80	4.67	.77	4.75	.70	4.74	.79	4.69	.74
Skala Lernverhalten, Anstrengungsbereitschaft <sup>6</sup>	3.54	.69	3.71	.62	3.65	.64	3.66	.66	3.67	.63	3.64	.65
Skala Resilienz <sup>7</sup>	5.64	.71	5.64	.83	5.70	.70	5.69	.70	5.73	.70	5.67	.73

Anmerkungen: <sup>1</sup> Skala von 1 („trifft gar nicht zu“) bis 4 („trifft völlig zu“); niedrige Werte bedeuten niedriges Interesse, hohe Werte bedeuten hohes Interesse. <sup>2</sup> Skala von 1 („sehr unwichtig“) bis 6 („sehr wichtig“); niedrige Werte bedeuten unwichtiges Berufswahlmotiv, hohe Werte bedeuten wichtiges Berufswahlmotiv. <sup>3</sup> Skala von 1 („gar nicht“) bis 6 („sehr“); niedrige Werte bedeuten niedrige Belastung bzw. Unterstützung, hohe Werte bedeuten hohe Belastung bzw. Unterstützung. <sup>4</sup> Skala von 1 („trifft überhaupt nicht zu“) bis 5 („trifft sehr gut zu“); niedrige Werte bedeuten niedrige Verträglichkeit bzw. Extraversion bzw. Gewissenhaftigkeit bzw. Neurotizismus bzw. Offenheit, hohe Werte bedeuten hohe Verträglichkeit bzw. Extraversion bzw. Gewissenhaftigkeit bzw. Neurotizismus bzw. Offenheit. <sup>5</sup> Skala von 1 („total falsch“) bis 6 („total richtig“); niedrige Werte bedeuten niedrige Lebenszufriedenheit, hohe Werte bedeuten hohe Lebenszufriedenheit. <sup>6</sup> Skala von 1 („sehr selten“) bis 5 („sehr oft“); niedrige Werte bedeuten niedrige Anstrengungsbereitschaft, hohe Werte bedeuten hohe Anstrengungsbereitschaft. <sup>7</sup> Skala von 1 („Ich stimme nicht zu“) bis 7 („Ich stimme völlig zu“); niedrige Werte bedeuten niedrige Resilienz, hohe Werte bedeuten hohe Resilienz. R = recodiert. Signifikanztests (Indizes geben Signifikanzen  $p \leq .05$  an): <sup>a</sup> LB gegen alle anderen, <sup>b</sup> HD gegen alle anderen, <sup>c</sup> FR gegen alle anderen, <sup>d</sup> KO gegen alle anderen, <sup>e</sup> LÜ gegen alle anderen.



### 8.1.3.1 Zusammenfassung der Besonderheiten jeder Hochschule

**LB:** Studieninteresse am niedrigsten ( $M = 2.92$ ), Berufswahlmotiv „Arbeit mit Kindern“ am wichtigsten ( $M = 5.77$ ), Berufswahlmotiv „besser machen als eigene Lehrer“ am unwichtigsten ( $M = 3.79$ ), größte Belastungen durch Nebenjobs ( $M = 3.68$ ), geringste Belastungen durch familiäre Verpflichtungen ( $M = 2.01$ ), die meisten Eltern erwarten überdurchschnittliche Leistungen von ihren Kindern ( $M = 4.85$ ), Lebenszufriedenheit der Studierenden am niedrigsten ( $M = 4.64$ ), Anstrengungsbereitschaft der Studierenden am niedrigsten ( $M = 3.54$ ).

**HD:** Berufswahlmotiv „Sicherheit als Beamter“ am unwichtigsten ( $M = 2.94$ ), Berufswahlmotiv „Vereinbarkeit mit Familie“ am unwichtigsten ( $M = 4.28$ ), die meisten Eltern wünschen sich ein anspruchsvolleres Fach für ihre Kinder ( $M = 5.49$ ), die meisten Eltern wünschen sich ein einfacheres Fach für ihre Kinder ( $M = 5.43$ ), die wenigsten Eltern nehmen Anteil am Studium ihrer Kinder ( $M = 4.41$ ), Anstrengungsbereitschaft der Studierenden am höchsten ( $M = 3.71$ ).

**FR:** Berufswahlmotiv „Arbeit mit Kindern“ am unwichtigsten ( $M = 5.53$ ), Berufswahlmotiv „Engagement für Schwächere“ am wichtigsten ( $M = 4.81$ ), Berufswahlmotiv „besser machen als eigene Lehrer“ am wichtigsten ( $M = 4.00$ ), Berufswahlmotiv „Freizeit“ am unwichtigsten ( $M = 2.09$ ), Berufswahlmotiv „Angenehme Ausbildung“ am unwichtigsten ( $M = 1.94$ ), Berufswahlmotiv „Gesellschaftliche Anerkennung“ am unwichtigsten ( $M = 2.09$ ), geringste Belastungen durch lange Anfahrtszeiten ( $M = 2.10$ ), die meisten Eltern befürworten die Studienwahl ihrer Kinder ( $M = 5.58$ ), die wenigsten Eltern wünschen sich ein anspruchsvolleres Fach für ihre Kinder ( $M = 5.29$ ), die meisten Eltern unterstützen ihre Kinder finanziell ( $M = 4.85$ ), die wenigsten Studierenden erhalten soziale Unterstützung durch ihre Familie und Freunde ( $M = 4.43$ ), Verträglichkeit der Studierenden am höchsten ( $M = 3.86$ ), Extraversion der Studierenden am niedrigsten ( $M = 3.67$ ), Gewissenhaftigkeit der Studierenden am niedrigsten ( $M = 3.57$ ), Offenheit der Studierenden am höchsten ( $M = 3.71$ ).

**KO:** Berufswahlmotiv „Lehrer/-in werden“ am wichtigsten ( $M = 4.70$ ), Berufswahlmotiv „Engagement für Schwächere“ am unwichtigsten ( $M = 4.73$ ), Berufswahlmotiv „Freizeit“ am wichtigsten ( $M = 2.47$ ), Berufswahlmotiv „Sicherheit als Beamter“ am wichtigsten ( $M = 3.49$ ), Berufswahlmotiv „Angenehme Ausbildung“ am wichtigsten ( $M = 2.68$ ), Berufswahlmotiv „Gesellschaftliche Anerkennung“ am wichtigsten ( $M = 2.56$ ), geringste Belastungen durch Nebenjobs ( $M = 3.24$ ), geringste Belastungen durch Krankheiten ( $M = 1.82$ ), geringste Belastungen durch kritische Lebensereignisse ( $M = 2.47$ ), Offenheit der Studierenden am niedrigsten ( $M = 3.54$ ), Lebenszufriedenheit der Studierenden am höchsten ( $M = 3.75$ ).

**LÜ:** Studieninteresse am höchsten ( $M = 3.02$ ), Berufswahlmotiv „Vereinbarkeit mit Familie“ am wichtigsten ( $M = 4.62$ ), größte Belastungen durch Krankheiten ( $M = 2.20$ ), größte Belastungen durch familiäre Verpflichtungen ( $M = 2.47$ ), größte Belastungen durch kritische Lebensereignisse ( $M = 2.81$ ), größte Belastungen durch lange Anfahrtszeiten ( $M = 2.93$ ), die wenigsten Eltern befürworten die Studienwahl ihrer Kinder ( $M = 5.27$ ), die wenigsten Eltern wünschen sich ein einfacheres Fach für ihre Kinder ( $M = 5.32$ ), die wenigsten Eltern unterstützen ihre Kinder finanziell ( $M = 4.27$ ), die meisten Eltern nehmen Anteil am Studium ihrer Kinder ( $M = 4.64$ ), die meisten Studierenden erhalten soziale Unterstützung durch ihre Familie und Freunde ( $M = 4.84$ ), die wenigsten Eltern erwarten überdurchschnittliche Leistungen von ihren Kindern ( $M = 4.55$ ), Verträglichkeit der Studierenden am niedrigsten ( $M = 3.71$ ), Extraversion der Studierenden am höchsten ( $M = 3.75$ ), Gewissenhaftigkeit der Studierenden am höchsten ( $M = 3.74$ ), Neurotizismus der Studierenden am höchsten ( $M = 2.81$ ), Resilienz der Studierenden am höchsten ( $M = 5.73$ ).

#### 8.1.4 Hochschulvariablen

##### Verbesserungsvorschläge:

Tabelle 25 zeigt für wie geeignet die Studierenden die Verbesserungsvorschläge halten ihre Studienzufriedenheit zu erhöhen. Insgesamt geben die Studierenden an, dass sie Infoveranstaltungen zu wichtigen Fragestellungen, wie z.B. Wahlpflichtfach oder Auslandsstudium für am besten geeignet halten ihre Zufriedenheit mit dem Studium zu erhöhen ( $M = 3.87$ ) (Skala von 1 = völlig ungeeignet bis 5 = sehr geeignet). Für am schlechtesten geeignet halten sie eine Dreiteilung des Studiums in Präsenz-Hochschule, virtuelle Hochschule und Selbststudium ( $M = 2.78$ ). Die Unterschiede zwischen den Hochschulen sehen folgendermaßen aus:

An der PH LB wird die Modernisierung der Räumlichkeiten als am wichtigsten für die Erhöhung der Studienzufriedenheit erachtet ( $M = 4.15$ ) und die Dreiteilung des Studiums in Präsenz-Hochschule, virtuelle Hochschule und Selbststudium für am wenigsten geeignet ( $M = 2.62$ ).

An der PH HD sind längere Öffnungszeiten der Bibliothek am besten geeignet die Zufriedenheit der Studierenden zu steigern ( $M = 4.11$ ) und die Dreiteilung des Studiums in Präsenz-Hochschule, virtuelle Hochschule und Selbststudium halten die Studierenden hier ebenfalls für am wenigsten geeignet ( $M = 2.48$ ).

Die Studierenden der PH FR finden ebenso, dass längere Öffnungszeiten der Bibliothek am wichtigsten sind, um ihre Studienzufriedenheit zu erhöhen ( $M = 4.11$ ); die Dreiteilung des

Studiums in Präsenz-Hochschule, virtuelle Hochschule und Selbststudium halten die Studierenden hier auch für am wenigsten geeignet ( $M = 2.90$ ).

An der Universität KO hat der Verbesserungsvorschlag „Infoveranstaltungen zu wichtigen Fragestellungen, wie z.B. Wahlpflichtfach, Auslandsstudium“ am besten abgeschnitten ( $M = 3.92$ ), das Veranstaltungsangebot in den Semesterferien am schlechtesten ( $M = 2.95$ ).

An der Universität LÜ kommen die längeren Öffnungszeiten der Bibliothek am besten ( $M = 3.95$ ) und die Modernisierung der Räumlichkeiten am schlechtesten an ( $M = 2.90$ ).

Bei folgenden Variablen zeigen die nach der einfaktoriellen Varianzanalyse durchgeführten Post-Hoc-Tests signifikante Unterschiede zwischen den Hochschulen:

Bei dem Verbesserungsvorschlag „Veranstaltungsangebot in den Semesterferien“ (Variable Ver2) mit  $F(4, 823) = 4.48$  unterscheidet sich LB signifikant von KO ( $p = .008$ ). In LB wird der Verbesserungsvorschlag „Veranstaltungsangebot in den Semesterferien“ signifikant geeigneter von den Studierenden eingeschätzt ihre Studienzufriedenheit zu erhöhen als in KO.

Bei der „Entzerrung der Prüfungen durch weitere Ausdehnung der Prüfungsphase in die Semesterferien“ (Variable Ver3) mit  $F(4, 827) = 4.60$  unterscheidet sich KO signifikant von HD ( $p = .015$ ) und FR ( $p = .034$ ). Die zwei zuletzt genannten Hochschulen unterscheiden sich nicht signifikant. In KO wird der Verbesserungsvorschlag „Entzerrung der Prüfungen“ signifikant geeigneter von den Studierenden eingeschätzt ihre Studienzufriedenheit zu erhöhen als in HD und FR.

Bei der „Dreiteilung des Studiums in Präsenz-Hochschule, virtuelle Hochschule und Selbststudium“ (Variable Ver4) mit  $F(4, 775) = 8.17$  unterscheidet sich KO signifikant von LB ( $p = .003$ ) und HD ( $p < .0005$ ). Die zwei zuletzt genannten Hochschulen unterscheiden sich nicht signifikant. In KO wird der Verbesserungsvorschlag „Dreiteilung des Studiums“ von den Studierenden signifikant geeigneter eingeschätzt ihre Studienzufriedenheit zu erhöhen als in HD und LB.

Bei der „Modernisierung der Räumlichkeiten“ (Variable Ver5) mit  $F(4, 825) = 38.01$  unterscheidet sich LB signifikant von HD ( $p < .0005$ ), außerdem unterscheidet sich KO signifikant von LB ( $p < .0005$ ), HD ( $p = .003$ ) und FR ( $p < .0005$ ); zudem unterscheidet sich LÜ signifikant von LB ( $p < .0005$ ), HD ( $p < .0005$ ) und FR ( $p < .0005$ ). Die zwei zuletzt genannten Hochschulen unterscheiden sich nicht signifikant. In LB wird der Verbesserungsvorschlag „Modernisierung der Räumlichkeiten“ von den Studierenden signifikant geeigneter eingeschätzt ihre Studienzufriedenheit zu erhöhen als in HD. Die Studierenden in KO halten den Verbesserungsvorschlag „Modernisierung der Räumlichkeiten“ für signifikant schlechter

geeignet ihre Studienzufriedenheit zu erhöhen als in LB, HD und FR. Die Studierenden in LÜ halten diesen Verbesserungsvorschlag für signifikant ungeeigneter ihre Studienzufriedenheit zu erhöhen als in LB, HD und FR.

Bei der „Kopplung der Dozentengehälter an die Qualität ihrer Lehre“ (Variable Ver6) mit  $F(4, 812) = 5.56$  unterscheidet sich KO signifikant von LB ( $p = .033$ ), HD ( $p = .001$ ) und LÜ ( $p = .026$ ). Die drei zuletzt genannten Hochschulen unterscheiden sich nicht signifikant. Die Studierenden in KO halten den Verbesserungsvorschlag „Kopplung der Dozentengehälter an die Qualität ihrer Lehre“ für signifikant schlechter geeignet ihre Studienzufriedenheit zu erhöhen als in LB, HD und LÜ.

Bei den „längeren Öffnungszeiten der Bibliothek“ (Variable Ver7) mit  $F(4, 790) = 11.34$  unterscheidet sich LB signifikant von HD ( $p < .0005$ ), FR ( $p < .0005$ ) und LÜ ( $p = .026$ ). Die drei zuletzt genannten Hochschulen unterscheiden sich nicht signifikant. Außerdem unterscheidet sich HD signifikant von KO ( $p = .012$ ). Die Studierenden in LB halten den Verbesserungsvorschlag „längere Öffnungszeiten der Bibliothek“ für signifikant schlechter geeignet ihre Studienzufriedenheit zu erhöhen als in HD, FR und LÜ. Die Studierenden in HD halten diesen Verbesserungsvorschlag für signifikant besser geeignet ihre Studienzufriedenheit zu erhöhen als in KO.

Bei dem Verbesserungsvorschlag „mehr Schulpraktika“ im Studium einzuführen (Variable Ver8) mit  $F(4, 825) = 8.91$  unterscheidet sich KO signifikant von LB ( $p = .032$ ) und HD ( $p < .0005$ ). Die zwei zuletzt genannten Hochschulen unterscheiden sich nicht signifikant. Außerdem unterscheidet sich LÜ signifikant von HD ( $p = .005$ ). Die Studierenden in KO halten den Verbesserungsvorschlag „mehr Schulpraktika“ für signifikant besser geeignet ihre Studienzufriedenheit zu erhöhen als in LB und HD. Und die Studierenden in LÜ halten diesen Verbesserungsvorschlag für signifikant geeigneter ihre Studienzufriedenheit zu erhöhen als in HD.

Bei den „Lehrveranstaltungen“ mit  $F(4, 777) = 3.266$  unterscheidet sich LÜ signifikant von LB ( $p = .013$ ) und HD ( $p = .009$ ). Die zwei zuletzt genannten Hochschulen unterscheiden sich nicht signifikant. Die Studierenden in LÜ sind mit den „Lehrveranstaltungen“ signifikant zufriedener als in LB und HD.

Bei den „Gebäuden und Räumlichkeiten“ mit  $F(4, 658) = 66.881$  unterscheidet sich LB signifikant von HD ( $p < .0005$ ), FR ( $p < .0005$ ), KO ( $p < .0005$ ) und LÜ ( $p < .0005$ ). Die vier zuletzt genannten Hochschulen unterscheiden sich nicht signifikant. Die Studierenden in LB sind mit den „Gebäuden und Räumlichkeiten“ signifikant unzufriedener als an allen anderen Hochschulen.

Bei der „Beratung und Information“ mit  $F(4, 376) = 6.176$  unterscheidet sich LB signifikant von HD ( $p = .026$ ) und KO ( $p < .0005$ ). Die zwei zuletzt genannten Hochschulen unterscheiden sich nicht signifikant. Außerdem unterscheidet sich FR signifikant von KO ( $p = .007$ ). Die Studierenden in LB sind mit der „Beratung und Information“ signifikant unzufriedener als in HD und KO. Die Studierenden in FR sind mit der „Beratung und Information“ signifikant unzufriedener als in KO.

Bei der „Bibliothek“ mit  $F(4, 474) = 8.644$  unterscheidet sich FR signifikant von LB ( $p = .046$ ) und KO ( $p < .0005$ ). Die zwei zuletzt genannten Hochschulen unterscheiden sich nicht signifikant. Außerdem unterscheidet sich KO signifikant von HD ( $p < .0005$ ). Die Studierenden in FR sind mit der „Bibliothek“ signifikant zufriedener als in LB und KO. Die Studierenden in KO sind mit der „Bibliothek“ signifikant unzufriedener als in HD.

Bei den „Praktika“ mit  $F(4, 668) = 5.298$  unterscheidet sich LÜ signifikant von LB ( $p = .004$ ), FR ( $p = .009$ ) und KO ( $p = .002$ ). Die drei zuletzt genannten Hochschulen unterscheiden sich nicht signifikant. Die Studierenden in LÜ sind mit der „Praktika“ signifikant unzufriedener als in LB, FR und KO.

Bei den „Dozierenden“ mit  $F(4, 785) = 6.323$  unterscheidet sich FR signifikant von HD ( $p = .042$ ) und KO ( $p < .0005$ ). Die zwei zuletzt genannten Hochschulen unterscheiden sich nicht signifikant. Außerdem unterscheidet sich LB signifikant von KO ( $p = .001$ ). Die Studierenden in FR sind mit den „Dozierenden“ signifikant unzufriedener als in HD und KO. Die Studierenden in LB sind mit den „Dozierenden“ signifikant unzufriedener als in KO.

Bei dem „Zusätzlichen Kursangebot“ mit  $F(4, 418) = 20.799$  unterscheidet sich HD signifikant von LB ( $p < .0005$ ), KO ( $p < .0005$ ) und LÜ ( $p = .002$ ). Die zwei zuletzt genannten Hochschulen unterscheiden sich nicht signifikant. Außerdem unterscheidet sich KO signifikant von LB ( $p = .013$ ), FR ( $p < .0005$ ) und HD ( $p < .0005$ ). Die zwei zuletzt genannten Hochschulen unterscheiden sich nicht signifikant. Die Studierenden in HD sind mit dem „Zusätzlichen Kursangebot“ signifikant unzufriedener als in LB, KO und LÜ. Die Studierenden in KO sind mit dem „Zusätzlichen Kursangebot“ signifikant zufriedener als in LB, FR und HD.

Bei dem „Raumangebot“ mit  $F(4, 824) = 25.812$  unterscheidet sich HD signifikant von LB ( $p < .0005$ ), FR ( $p = .016$ ) und KO ( $p < .0005$ ). Die drei zuletzt genannten Hochschulen unterscheiden sich nicht signifikant. Außerdem unterscheidet sich LÜ signifikant von LB ( $p < .0005$ ), HD ( $p < .0005$ ), FR ( $p < .0005$ ) und KO ( $p < .0005$ ). Die vier zuletzt genannten Hochschulen unterscheiden sich nicht signifikant. Die Studierenden in HD sind mit dem

„Raumangebot“ signifikant zufriedener als in LB, KO und LÜ. Die Studierenden in LÜ sind mit den „Raumangebot“ signifikant zufriedener als an allen anderen Hochschulen.

Tab. 25: Mittelwerte und Standardabweichungen der Hochschulvariablen (Geeignetheit der Verbesserungsvorschläge, Skalen zu Hochschulbereichen)

	<b>Hochschule</b>											
	<b>PH LB</b> 100 ≤ n ≤ 209		<b>PH HD</b> 83 ≤ n ≤ 200		<b>PH FR</b> 55 ≤ n ≤ 114		<b>Uni KO</b> 108 ≤ n ≤ 213		<b>Uni LÜ</b> 35 ≤ n ≤ 106		<b>Gesamt</b> 384 ≤ n ≤ 835	
Variable/Skala	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Verbesserungsvorschläge<sup>1</sup>:</b>												
Infoveranstaltungen	4.02	.88	4.01	1.01	3.95	.97	3.92	.91	3.95	1.00	3.97	.95
Veranstaltungsangebot in Semesterferien	3.41 <sup>a</sup>	1.16	3.19	1.21	3.16	1.32	2.95 <sup>a</sup>	1.08	3.01	1.15	3.16	1.18
Entzerrung der Prüfungen	3.31	1.34	3.16 <sup>d</sup>	1.22	3.13 <sup>d</sup>	1.32	3.60 <sup>d</sup>	1.12	3.51	1.27	3.35	1.26
Dreiteilung des Studiums	2.62 <sup>d</sup>	1.16	2.48 <sup>d</sup>	1.16	2.90	1.20	3.09 <sup>d</sup>	1.06	2.91	1.26	2.78	1.18
Räumlichkeiten modernisieren	4.15 <sup>a, d, e</sup>	1.02	3.50 <sup>a, d, e</sup>	1.16	3.82 <sup>d, e</sup>	1.07	3.07 <sup>d</sup>	1.06	2.90 <sup>e</sup>	1.10	3.52	1.18
Dozentengehälter nach Lehrqualität	3.91 <sup>d</sup>	1.13	4.04 <sup>d</sup>	1.07	3.84	1.05	3.55 <sup>d</sup>	1.13	4.00 <sup>d</sup>	1.15	3.86	1.12
längere Öffnung der Bibliothek	3.45 <sup>a</sup>	1.24	4.11 <sup>a</sup>	1.04	4.11 <sup>a</sup>	1.17	3.70	1.18	4.02 <sup>a</sup>	1.04	3.83	1.17
mehr Schulpraktika	3.40 <sup>d</sup>	1.15	3.12 <sup>d, e</sup>	1.27	3.49	1.19	3.79 <sup>d</sup>	1.14	3.68 <sup>e</sup>	1.23	3.48	1.22
<b>Skala Lehrveranstaltungen<sup>2</sup></b>	3.27 <sup>e</sup>	.52	3.26 <sup>e</sup>	.56	3.30	.45	3.32	.49	3.46 <sup>e</sup>	.48	3.31	.51
<b>Skala Gebäude und Räumlichkeiten<sup>2</sup></b>	2.51 <sup>a</sup>	.65	3.20 <sup>a</sup>	.74	3.06 <sup>a</sup>	.65	3.54 <sup>a</sup>	.61	3.56 <sup>a</sup>	.57	3.13	.77
<b>Skala Beratung und Information<sup>2</sup></b>	2.54 <sup>a</sup>	.72	2.86 <sup>a</sup>	.75	2.58 <sup>c</sup>	.69	2.97 <sup>a, c</sup>	.64	2.80	.78	2.76	.72
<b>Skala Bibliothek<sup>2</sup></b>	3.27 <sup>c</sup>	.64	3.49 <sup>d</sup>	.58	3.56 <sup>c</sup>	.66	3.06 <sup>c, d</sup>	.81	3.27	.63	3.30	.70
<b>Skala Praktika<sup>2</sup></b>	3.69 <sup>e</sup>	.65	3.59	.59	3.69 <sup>e</sup>	.64	3.70 <sup>e</sup>	.58	3.31 <sup>e</sup>	.72	3.63	.63
<b>Skala Dozierende<sup>2</sup></b>	2.88 <sup>a</sup>	.78	3.08 <sup>c</sup>	.78	2.84 <sup>c</sup>	.66	3.20 <sup>a, c</sup>	.78	3.08	.76	3.03	.77
<b>Skala Computerräume<sup>2</sup></b>	3.32	.66	3.50	.72	3.28	.73	3.27	.70	3.48	.64	3.37	.69
<b>Skala zusätzliches Kursangebot<sup>2</sup></b>	2.90 <sup>b, d</sup>	.83	2.27 <sup>b, d</sup>	.85	2.51 <sup>d</sup>	.87	3.24 <sup>b, d</sup>	.70	2.88 <sup>b</sup>	.90	2.79	.89
<b>Skala Raumangebot<sup>2</sup></b>	2.08 <sup>b, e</sup>	.66	2.42 <sup>b, e</sup>	.74	2.16 <sup>b, e</sup>	.67	2.04 <sup>b, e</sup>	.75	2.79 <sup>e</sup>	.68	2.25	.75

Anmerkungen: <sup>1</sup>Skala von 1 („völlig ungeeignet“) bis 5 („sehr geeignet“). <sup>2</sup>Skala von 1 („sehr unzufrieden“) bis 5 („sehr zufrieden“). Signifikanztests (Indizes geben Signifikanzen p ≤ .05 an): <sup>a</sup> LB gegen alle anderen, <sup>b</sup> HD gegen alle anderen, <sup>c</sup> FR gegen alle anderen, <sup>d</sup> KO gegen alle anderen, <sup>e</sup> LÜ gegen alle anderen.

#### 8.1.4.1 Zusammenfassung der Besonderheiten jeder Hochschule

##### Zufriedenheitsskalen zu verschiedenen Bereichen der Hochschule:

**LB:** Zufriedenheit mit Gebäuden und Räumlichkeiten am niedrigsten ( $M = 2.51$ ), Zufriedenheit mit Beratung und Information am niedrigsten ( $M = 2.54$ ).

**HD:** Zufriedenheit mit Lehrveranstaltungen am niedrigsten ( $M = 3.26$ ), Zufriedenheit mit Computerräumen am höchsten ( $M = 3.50$ ), Zufriedenheit mit zusätzlichem Kursangebot am niedrigsten ( $M = 2.27$ ).

**FR:** Zufriedenheit mit Bibliothek am höchsten ( $M = 3.56$ ), Zufriedenheit mit Dozierenden am niedrigsten ( $M = 2.84$ ).

**KO:** Zufriedenheit mit Beratung und Information am höchsten ( $M = 2.97$ ), Zufriedenheit mit Bibliothek am niedrigsten ( $M = 3.06$ ), Zufriedenheit mit Praktika am höchsten ( $M = 3.70$ ), Zufriedenheit mit Dozierenden am höchsten ( $M = 3.70$ ), Zufriedenheit mit Computerräumen am niedrigsten ( $M = 3.27$ ), Zufriedenheit mit zusätzlichem Kursangebot am höchsten ( $M = 3.24$ ), Zufriedenheit mit Raumangebot am niedrigsten ( $M = 2.04$ ).

**LÜ:** Zufriedenheit mit Lehrveranstaltungen am höchsten ( $M = 3.46$ ), Zufriedenheit mit Gebäuden und Räumlichkeiten am höchsten ( $M = 3.56$ ), Zufriedenheit mit Praktika am niedrigsten ( $M = 3.20$ ), Zufriedenheit mit Raumangebot am höchsten ( $M = 2.79$ ).

## ***8.2 Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Studierenden***

Zunächst soll die Frage behandelt werden, ob das Geschlecht der Studierenden mit der Studienzufriedenheit in Zusammenhang steht. Der ersten Hypothese zufolge sollten weibliche Studierende mit ihrem Studium unzufriedener sein als männliche Studierende. Zur Überprüfung der Hypothese wurden die Mittelwertsunterschiede zwischen den männlichen und weiblichen Studierenden bei der Gesamtstichprobe und bei den Teilstichproben der fünf Hochschulen mittels t-Test für unabhängige Stichproben auf Signifikanz geprüft. Die Tabelle 26 zeigt die Ergebnisse der t-Tests für unabhängige Stichproben:



Tab. 26: t-Test für unabhängige Stichproben für die Variable allgemeine Studienzufriedenheit

Variable: Studien- zufrie- denheit	Hochschule											
	PH LB		PH HD		PH FR		Uni KO		Uni LÜ		Gesamt	
	Geschlecht		Geschlecht		Geschlecht		Geschlecht		Geschlecht		Geschlecht	
	M	W	M	W	M	W	M	W	M	W	M	W
<b><i>n</i></b>	33	144	18	151	12	83	28	163	8	82	99	624
<b><i>M<sub>x</sub></i></b>	3.06	3.07	2.78	2.98	3.17	3.17	2.93	3.17	3.00	3.00	2.98	3.08
<b><i>SD<sub>x</sub></i></b>	.933	.906	.808	.955	.577	.881	.663	.821	.926	.889	.795	.892
<b><math>\Delta M_x</math></b>	.009		.202		.002		.243		.000		.100	
<b><i>t<sub>emp.</sub></i></b>	.050		.862		.010		1.728		.000		1.054	
<b><i>p<sub>emp.</sub></i></b>	.960		.390		.992		.091		1.000		.292	

Anmerkungen: Skala von 1 („sehr unzufrieden“) bis 5 („sehr zufrieden“). M = männlich, W = weiblich.  $\Delta M_x$  = Mittlere Differenz.

Entgegen der Hypothese gibt es bei der allgemeinen Studienzufriedenheit weder bei der Gesamtstichprobe noch bei den Teilstichproben der fünf Hochschulen signifikante Geschlechtsunterschiede zwischen den weiblichen und männlichen Studierenden. D.h. die Nullhypothese, dass weibliche und männliche Studierende gleich zufrieden sind, konnte nicht abgelehnt werden.

### ***8.3 Bivariate Zusammenhänge***

#### **8.3.1 Zusammenhänge mit Studienzufriedenheit**

In diesem Abschnitt werden die Zusammenhänge zwischen der allgemeinen Studienzufriedenheit und den in den Hypothesen formulierten Einflussvariablen (Prädiktoren) wiedergegeben.

In Tabelle 27 sind die korrelativen Zusammenhänge zwischen der allgemeinen Studienzufriedenheit und den Einflussvariablen dargestellt.

Tab. 27: Korrelative Zusammenhänge zwischen der allgemeinen Studienzufriedenheit und den Hochschulvariablen

Skala	Allgemeine Studienzufriedenheit <sup>1</sup>					
	PH LB	PH HD	PH FR	Uni KO	Uni LÜ	Gesamt
<b>Lehrveranstaltungen</b> <sup>2</sup> n	.21** 165	.20* 150	-.08 86	.07 176	.31** 85	.16** 663
<b>Dozierende</b> <sup>3</sup> n	.16 152	.29** 158	-.06 89	-.10 182	.38** 84	.13** 666
<b>Praktika</b> <sup>4</sup> n	.16* 165	.21* 143	.07 80	.01 129	.31* 49	.15** 567
<b>Bibliothek</b> <sup>5</sup> n	.06 94	.12 91	.09 53	-.22* 113	.18 49	-.01 401
<b>Computerräume</b> <sup>6</sup> n	.24* 80	.10 80	.01 44	-.16 96	.10 54	.04 355
<b>Gebäude und Räumlichkeiten</b> <sup>7</sup> n	.19* 148	.07 131	-.12 67	-.02 146	.09 68	.05 561
<b>Raumangebot</b> <sup>8</sup> n	.16* 172	.14 162	-.02 92	-.06 188	.14 86	.04 701
<b>Beratung und Information</b> <sup>9</sup> n	.31** 84	.25* 72	.20 42	.07 94	.21 27	.21** 320
<b>Zusätzliches Kursangebot</b> <sup>10</sup> n	-.05 80	.11 85	.01 42	-.05 101	.13 37	.03 346

Anmerkungen: <sup>1</sup> n = 724. <sup>1</sup> bis <sup>10</sup>: Skala von 1 („sehr unzufrieden“) bis 5 („sehr zufrieden“).

\* p ≤ .05; \*\* p ≤ .01; alle Tests zweiseitig

#### ▪ Lehrveranstaltungen

Im Hinblick auf die Lehrveranstaltungen entsprechen die Befunde an drei Hochschulen (LB, HD und LÜ) und bei der Gesamtstichprobe der Prognose: Je zufriedener die Studierenden mit ihren Lehrveranstaltungen sind, desto höher ist ihre Gesamtzufriedenheit mit dem Studium.

#### ▪ Dozierende

Für diese Einflussvariable werden drei Korrelationen hochsignifikant, zwei Teilstichproben (HD und LÜ) und die Gesamtstichprobe. Deren Richtungen fallen erwartungsgemäß positiv aus: Je zufriedener die Studierenden mit ihren Dozierenden sind, desto höher ist ihre Zufriedenheit mit dem Studium.

#### ▪ Praktika

Die Befunde stützen die Hypothese, wonach die Zufriedenheit mit den Praktika positiv mit der Studienzufriedenheit zusammenhängen sollte, überwiegend. Dieser signifikante Zusam-

menhang besteht an der PH LB, an der PH HD, an der Universität LÜ und bei der Gesamtstichprobe.

- Bibliothek

Zufriedenheit mit der Bibliothek sollte gemäß Hypothese mit Studienzufriedenheit einhergehen. Entgegen dieser Erwartung ist der einzige gefundene signifikante Zusammenhang negativ. An der Universität KO geht die Zufriedenheit mit der Bibliothek mit Studienunzufriedenheit einher.

- Computerräume

In Bezug auf die Computerräume wurde nur ein signifikanter Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit gefunden. An der PH LB geht Zufriedenheit mit den Computerräumen, gemäß Hypothese, mit Studienzufriedenheit einher.

- Gebäude und Räumlichkeiten

Bei der Zufriedenheit mit den Gebäuden und Räumlichkeiten wurde ebenfalls nur eine Korrelation signifikant. An der PH LB geht Zufriedenheit mit den Gebäuden und Räumlichkeiten, gemäß Hypothese, mit Studienzufriedenheit einher.

- Raumangebot

Ebenso wurde bei der Zufriedenheit mit dem Raumangebot nur der Zusammenhang mit der Studienzufriedenheit an einer Hochschule signifikant. Auch hier trifft die Hypothese, dass die Studierenden, die mit dem Raumangebot der Hochschule zufrieden sind, über eine hohe Studienzufriedenheit verfügen, wieder auf die PH LB zu.

- Beratung und Information

Eine optimale Zufriedenheit mit der Beratung und den Informationen zum Studium sollte gemäß Hypothese mit hoch ausgeprägter Studienzufriedenheit einhergehen. An der PH LB, an der PH HD und bei der Gesamtstichprobe ist dies der Fall.

- Zusätzliches Kursangebot

Für das zusätzliche Kursangebot lassen sich entgegen den Erwartungen keine signifikanten Zusammenhänge mit der Studienzufriedenheit nachweisen.

In Tabelle 28 sind die korrelativen Zusammenhänge zwischen der allgemeinen Studienzufriedenheit und den Studierendenvariablen dargestellt.

Tab. 28: Korrelative Zusammenhänge zwischen der allgemeinen Studienzufriedenheit und den Studierendenvariablen

Einflussvariable (Konstrukt)	Variable/Skala	Allgemeine Studienzufriedenheit <sup>1</sup>					
		PH LB	PH HD	PH FR	Uni KO	Uni LÜ	Gesamt
	Abiturnote n	-.07 175	.01 167	.03 94	.13 177	.07 86	.04 700
	<b>Lebenszufriedenheit</b> <sup>2</sup> n	.09 164	.23** 158	.17 91	.06 167	.21 84	.15** 665
	<b>Studieninteresse</b> <sup>3</sup> n	.18* 169	.12 164	-.04 91	.12 178	.18 88	.12** 691
<b>Soziale Unterstützung</b> <sup>4</sup>	Eltern befürworten Studienwahl. (Unt1) n	.11 175	.12 169	-.05 92	.09 186	.18 88	.11** 711
	Eltern wünschen anspruchsvolleres Fach (Unt2_R) n	.16* 177	.05 170	.01 95	-.03 191	.05 90	.05 724
	Eltern wünschen einfacheres Fach (Unt3_R) n	.14 177	.16* 170	-.04 95	-.07 191	.10 90	.06 724
	Eltern unterstützen finanziell (Unt4) n	.07 174	.02 169	.02 93	-.05 186	.18 88	.04 711
	Eltern nehmen Anteil (Unt5) n	.16* 174	.03 169	.09 93	.04 186	.24* 86	.10** 709
	Unterstützung von Familie & Freunden (Unt6) n	.12 174	-.04 168	.15 92	.05 186	.14 88	.07 709
	Eltern erwarten überdurchschnittliche Leistungen (Unt7_R) n	.05 177	-.12 170	.07 95	-.03 191	.10 90	-.00 724

Fortsetzung Tab. 28: Korrelative Zusammenhänge zwischen der allgemeinen Studienzufriedenheit und den Studierendenvariablen							
Einflussvariable (Konstrukt)	Variable/Skala	Allgemeine Studienzufriedenheit <sup>1</sup>					
		PH LB	PH HD	PH FR	Uni KO	Uni LÜ	Gesamt
<b>Belastungen</b> <sup>4</sup>	Nebenjobs (BL1) n	-.22** 174	-.15* 165	-.08 93	.02 184	-.14 83	-.12* 700
	Krankheiten (BL2) n	.03 171	-.22** 170	.00 94	-.01 184	-.33** 89	-.10** 709
	familiäre Verpflichtungen (BL3) n	-.10 172	-.11 169	.12 95	.03 184	-.11 88	-.04 709
	kritische Lebensereignisse (BL4) n	-.09 172	-.02 168	.03 95	.05 184	-.25* 88	-.04 708
	lange Anfahrtszeiten zur Hochschule (BL5) n	-.04 173	-.12 169	-.01 95	.04 185	-.08 87	-.04 710
<b>Berufswahlmotive</b> <sup>5</sup>	<b>Angenehme Ausbildung</b> n	-.03 175	-.13 164	-.01 94	-.03 187	-.21* 87	-.07 708
	<b>Gesellschaftliche Anerkennung</b> n	-.01 170	.01 165	-.13 92	.03 181	-.11 89	-.02 698
	Freizeit (Mot9, angenehmes Berufsleben) n	-.06 170	-.09 165	-.04 92	.08 184	-.04 86	-.03 698
	Sicherheit als Beamter (Mot10, angenehmes Berufsleben) n	-.17* 171	-.02 167	.09 95	.02 182	-.16 90	-.05 706
	<b>Lernverhalten/Anstrengungsbereitschaft</b> <sup>6</sup> n	.09 168	-.03 160	-.12 92	.07 179	.03 84	.02 684

Fortsetzung Tab. 28: Korrelative Zusammenhänge zwischen der allgemeinen Studienzufriedenheit und den Studierendenvariablen							
Einflussvariable (Konstrukt)	Variable/Skala	Allgemeine Studienzufriedenheit <sup>1</sup>					
		PH LB	PH HD	PH FR	Uni KO	Uni LÜ	Gesamt
<b>Big Five</b> <sup>7</sup>	<b>Verträglichkeit</b> n	.05 170	.05 168	.02 93	-.06 182	.27* 89	.05 703
	<b>Gewissenhaftigkeit</b> n	.09 169	.03 164	-.00 94	.02 182	.07 89	.04 699
	<b>Offenheit</b> n	.15 167	.17* 163	.09 91	-.05 177	.00 89	.08* 688
	<b>Neurotizismus</b> n	-.06 166	-.12 163	-.10 94	.01 182	-.30** 90	-.10** 696
	<b>Extraversion</b> n	.00 170	.09 167	.00 95	-.01 182	.01 90	.02 705
	<b>Resilienz</b> <sup>8</sup> n	.10 169	.09 161	-.07 94	.07 180	.00 88	.06 693

Anmerkungen: <sup>1</sup> n = 724; Skala von 1 („sehr unzufrieden“) bis 5 („sehr zufrieden“). <sup>2</sup> Skala von 1 („total falsch“) bis 6 („total richtig“); niedrige Werte bedeuten niedrige Lebenszufriedenheit, hohe Werte bedeuten hohe Lebenszufriedenheit. <sup>3</sup> Skala von 1 („trifft gar nicht zu“) bis 4 („trifft völlig zu“); niedrige Werte bedeuten niedriges Interesse, hohe Werte bedeuten hohes Interesse. <sup>4</sup> Skala von 1 („gar nicht“) bis 6 („sehr“); niedrige Werte bedeuten niedrige Belastung bzw. Unterstützung, hohe Werte bedeuten hohe Belastung bzw. Unterstützung. <sup>5</sup> Skala von 1 („sehr unwichtig“) bis 6 („sehr wichtig“); niedrige Werte bedeuten unwichtiges Berufswahlmotiv, hohe Werte bedeuten wichtiges Berufswahlmotiv. <sup>6</sup> Skala von 1 („sehr selten“) bis 5 („sehr oft“); niedrige Werte bedeuten niedrige Anstrengungsbereitschaft, hohe Werte bedeuten hohe Anstrengungsbereitschaft. <sup>7</sup> Skala von 1 („trifft überhaupt nicht zu“) bis 5 („trifft sehr gut zu“); niedrige Werte bedeuten niedrige Verträglichkeit bzw. Extraversion bzw. Gewissenhaftigkeit bzw. Neurotizismus bzw. Offenheit, hohe Werte bedeuten hohe Verträglichkeit bzw. Extraversion bzw. Gewissenhaftigkeit bzw. Neurotizismus bzw. Offenheit. <sup>8</sup> Skala von 1 („Ich stimme nicht zu“) bis 7 („Ich stimme völlig zu“); niedrige Werte bedeuten niedrige Resilienz, hohe Werte bedeuten hohe Resilienz. R = recodiert. \* p ≤ .05; \*\* p ≤ .01; alle Tests zweiseitig



- Abiturnote

Gute Abiturnoten sollten gemäß Hypothese mit höherer Studienzufriedenheit einhergehen. Es lassen sich jedoch entgegen den Erwartungen keine signifikanten Zusammenhänge mit der Studienzufriedenheit nachweisen.

- Positive Lebenseinstellung

Für diese Einflussvariable werden nur eine Korrelation der Teilstichproben und die Gesamtstichprobe signifikant. Deren Richtungen fallen erwartungsgemäß positiv aus: Bei den Studierenden an der PH HD geht positive Lebenseinstellung hochsignifikant mit Studienzufriedenheit einher, ebenso bei der Gesamtstichprobe.

- Studieninteresse

Der in den Hypothesen formulierte Zusammenhang zwischen Studieninteresse und Studienzufriedenheit lässt sich bei der PH LB und bei der Gesamtstichprobe bestätigen: Bei den Studierenden an der PH LB geht Interesse signifikant mit Studienzufriedenheit einher, bei der Gesamtstichprobe hochsignifikant.

- Soziale Unterstützung

Der in den Hypothesen formulierte Zusammenhang zwischen sozialer Unterstützung und Studienzufriedenheit lässt sich bei folgenden Items und Stichproben bestätigen:

- „Meine Eltern befürworten meine Studienwahl.“ (Gesamtstichprobe)
- „Meine Eltern hätten gerne, dass ich ein anspruchsvolleres Fach studiere.“ (PH LB)
- „Meine Eltern haben sich ein einfacheres Studienfach für mich gewünscht.“ (PH HD)
- „Meine Eltern nehmen Anteil an meinem Studium.“ (PH LB, Uni LÜ, Gesamtstichprobe)

- Belastungen

Der in den Hypothesen formulierte Zusammenhang zwischen hohen Belastungen und niedriger Studienzufriedenheit lässt sich bei folgenden Items und Stichproben bestätigen:

- „Um mein Studium zu finanzieren, muss ich arbeiten gehen und diese Nebenjobs belasten mich (Zeitnot, Stress, etc.).“ (PH LB, PH HD, Gesamtstichprobe)
- „Ich leide an psychischen und/oder körperlichen Krankheiten, die mich belasten und/oder beeinträchtigen.“ (PH HD, Uni LÜ, Gesamtstichprobe)

- „Kritische Lebensereignisse belasten/belasteten mein Leben (Krankheit oder Tod einer nahestehenden Person, Scheidung der Eltern, schwierige Trennung vom eigenen Partner, Beziehungsprobleme).“ (Uni LÜ)

- Angenehme Ausbildung

Im Hinblick auf die angenehme Ausbildung wird eine Korrelation signifikant: An der Universität LÜ korreliert die angenehme Ausbildung negativ mit der Studienzufriedenheit. Dies entspricht der Hypothese: Je wichtiger die angenehme Ausbildung, desto niedriger die Studienzufriedenheit.

- Gesellschaftliche Anerkennung

Hier entsprechen die Befunde an keiner Hochschule der Prognose.

- Angenehmes Berufsleben

Das angenehme Berufsleben wird repräsentiert durch die zwei Items:

- „Ich möchte Lehrer/in werden, weil ich als Lehrer/in viel Freizeit habe.“
- „Ich möchte Lehrer/in werden, weil mich die Sicherheit als Beamter/Beamtin anzieht.“

Von diesen beiden Items wird nur das 2. Item an der PH LB signifikant. Hier geht der Wunsch nach einem angenehmen Berufsleben, gemäß Hypothese, mit Studienunzufriedenheit einher.

- Lernverhalten/Anstrengungsbereitschaft

Für diese Skala lassen sich entgegen den Erwartungen keine signifikanten Zusammenhänge mit der Studienzufriedenheit nachweisen.

- Verträglichkeit

Der in den Hypothesen formulierte Zusammenhang zwischen Verträglichkeit und Studienzufriedenheit lässt sich bei der Uni LÜ bestätigen: Bei den Studierenden an der Uni LÜ geht Verträglichkeit signifikant mit Studienzufriedenheit einher.

- Gewissenhaftigkeit

Für diese Skala lassen sich entgegen den Erwartungen keine signifikanten Zusammenhänge mit der Studienzufriedenheit nachweisen.

- Offenheit für Erfahrung

Für diese Einflussvariable werden eine Korrelation der Teilstichproben und die Gesamtstichprobe signifikant. Deren Richtungen fallen erwartungsgemäß positiv aus: Bei den Studierenden an der PH HD geht Offenheit für Erfahrungen signifikant mit Studienzufriedenheit einher, ebenso bei der Gesamtstichprobe.

- Neurotizismus

Der in den Hypothesen formulierte negative Zusammenhang zwischen Neurotizismus und Studienzufriedenheit manifestiert sich bei der Universität LÜ und bei der Gesamtstichprobe. Bei diesen beiden Stichproben hängt Neurotizismus hochsignifikant mit Unzufriedenheit gegenüber dem Studium zusammen.

- Extraversion

Für diese Skala lassen sich entgegen den Erwartungen keine signifikanten Zusammenhänge mit der Studienzufriedenheit nachweisen.

- Resilienz

Für diese Skala lassen sich entgegen den Erwartungen keine signifikanten Zusammenhänge mit der Studienzufriedenheit nachweisen.

In Tabelle 29 sind die korrelativen Zusammenhänge zwischen der allgemeinen Studienzufriedenheit und den Elternvariablen dargestellt.

Tab. 29: Korrelative Zusammenhänge zwischen der allgemeinen Studienzufriedenheit und den Elternvariablen (Spearman-Korrelation)

Einflussvariable (Konstrukt)	Variable	Allgemeine Studienzufriedenheit <sup>1</sup> Skala von 1 („sehr unzufrieden“) bis 5 („sehr zufrieden“)					
		PH LB	PH HD	PH FR	Uni KO	Uni LÜ	Gesamt
<b>Eltern</b> Skala von 1 („kein Schulabschluss“) bis 5 („Hochschulabschluss“)	Höchster Bildungsabschluss der Mutter (Elt1) n	.06 172	.24** 169	-.13 94	-.05 186	.00 89	.04 843
	Höchster Bildungsabschluss des Vaters (Elt2) n	.05 171	.15 167	.03 93	.04 186	.05 89	.07 838

Anmerkungen: <sup>1</sup> n = 724. \*\* p ≤ .01; alle Tests zweiseitig

#### ▪ Eltern

Erwartungsgemäß sollte eine hohe Bildung der Eltern mit Studienzufriedenheit einhergehen. Dieser Zusammenhang wird nur für den Bildungsabschluss der Mütter der Studierenden an der PH HD signifikant. Hier ist der Zusammenhang zwischen der Bildung der Mütter und der Studienzufriedenheit ihrer Kinder sogar hochsignifikant.

### 8.3.2 Zusammenhänge mit Dozierendenzufriedenheit

In diesem Abschnitt werden Zusammenhänge zwischen der Dozierendenzufriedenheit und den in den Hypothesen formulierten Einflussvariablen (Prädiktoren) wiedergegeben.

In Tabelle 30 sind korrelative Zusammenhänge zwischen der Dozierendenzufriedenheit und den Prädiktoren dargestellt.

Tab. 30: Korrelative Zusammenhänge zwischen der Dozierendenzufriedenheit und den Einflussvariablen

Skala	Zufriedenheit mit den Dozierenden <sup>1</sup>					
	PH LB	PH HD	PH FR	Uni KO	Uni LÜ	Gesamt
<b>Resilienz</b> <sup>2</sup> n	.12 180	.12 176	.16 104	.11 194	-.11 101	.09* 758
<b>Lebenszufriedenheit</b> <sup>3</sup> n	.12 177	.38** 174	.17 103	.10 181	.20 97	.20** 735
<b>Offenheit</b> <sup>4</sup> n	.02 175	.17* 180	.12 102	-.02 192	-.11 102	.03 754
<b>Extraversion</b> <sup>4</sup> n	-.13 181	.06 183	.11 105	.05 197	-.01 102	.01 771
<b>Neurotizismus</b> <sup>4</sup> n	-.00 176	-.36** 180	-.28** 105	-.17* 197	-.21* 103	-.18** 764
<b>Gewissenhaftigkeit</b> <sup>4</sup> n	.14 179	.07 180	-.02 105	-.05 197	-.14 102	.03 766
<b>Lernverhalten, Anstrengungsbereitschaft</b> <sup>5</sup> n	.06 178	.06 175	-.16 103	.01 197	-.22* 96	-.00 752

Anmerkungen: <sup>1</sup> n = 793; Skala von 1 („sehr unzufrieden“) bis 5 („sehr zufrieden“). <sup>2</sup> Skala von 1 („Ich stimme nicht zu“) bis 7 („Ich stimme völlig zu“); niedrige Werte bedeuten niedrige Resilienz, hohe Werte bedeuten hohe Resilienz. <sup>3</sup> Skala von 1 („total falsch“) bis 6 („total richtig“); niedrige Werte bedeuten niedrige Lebenszufriedenheit, hohe Werte bedeuten hohe Lebenszufriedenheit. <sup>4</sup> Skala von 1 („trifft überhaupt nicht zu“) bis 5 („trifft sehr gut zu“); niedrige Werte bedeuten niedrige Verträglichkeit bzw. Extraversion bzw. Gewissenhaftigkeit bzw. Neurotizismus bzw. Offenheit, hohe Werte bedeuten hohe Verträglichkeit bzw. Extraversion bzw. Gewissenhaftigkeit bzw. Neurotizismus bzw. Offenheit. <sup>5</sup> Skala von 1 („sehr selten“) bis 5 („sehr oft“); niedrige Werte bedeuten niedrige Anstrengungsbereitschaft, hohe Werte bedeuten hohe Anstrengungsbereitschaft.

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; alle Tests zweiseitig.

#### ▪ Resilienz

In Bezug auf das Persönlichkeitsmerkmal Resilienz lässt sich bei der Gesamtstichprobe erwartungsgemäß eine signifikante, positive Korrelation mit der Dozierendenzufriedenheit finden.

#### ▪ Lebenszufriedenheit

Für die Skala Lebenszufriedenheit werden die Korrelationen der Dozierendenzufriedenheit bei der Gesamtstichprobe und bei der Stichprobe an der PH HD hochsignifikant.

#### ▪ Offenheit

Die Korrelation der Einflussvariable Offenheit mit Dozierendenzufriedenheit erreicht nur bei der Teilstichprobe an der PH HD das Signifikanzniveau.

- Extraversion

Für diese Skala lassen sich entgegen den Erwartungen keine signifikanten Zusammenhänge mit der Dozierendenzufriedenheit nachweisen.

- Neurotizismus

Der in den Hypothesen formulierte negative Zusammenhang zwischen Neurotizismus und Dozierendenzufriedenheit manifestiert sich bei der PH HD, der PH FR, der Universität KO, der Universität LÜ und bei der Gesamtstichprobe. Bei den Stichproben an der PH HD, der PH FR und bei der Gesamtstichprobe hängt Neurotizismus sogar hochsignifikant mit Unzufriedenheit gegenüber den Dozierenden zusammen.

- Gewissenhaftigkeit

Hier entsprechen die Befunde an keiner Hochschule der Prognose.

- Lernverhalten, Anstrengungsbereitschaft

Die Korrelation zwischen Anstrengungsbereitschaft und Dozierendenzufriedenheit wird bei der Stichprobe an der Universität LÜ signifikant; jedoch in einer nicht zu erwartenden Richtung.

### 8.3.3 Zusammenhänge mit Lebenszufriedenheit

In diesem Abschnitt werden Zusammenhänge zwischen Lebenszufriedenheit und den in den Hypothesen formulierten Einflussvariablen (Prädiktoren) wiedergegeben.

In Tabelle 31 sind korrelative Zusammenhänge zwischen der Lebenszufriedenheit und den Prädiktoren dargestellt.

Tab. 31: Korrelative Zusammenhänge zwischen der Lebenszufriedenheit und den Einflussvariablen

Variable/Skala	Lebenszufriedenheit <sup>1</sup>					
	PH LB	PH HD	PH FR	Uni KO	Uni LÜ	Gesamt
<b>Skala Offenheit</b> <sup>2</sup> n	.22** 190	.32** 181	.38** 106	-.13 182	.04 102	.22** 764
<b>Skala Extraversion</b> <sup>2</sup> n	.25** 194	.44** 185	.43** 109	.38** 187	.43** 102	.38** 780
<b>Skala Neurotizismus</b> <sup>2</sup> n	-.41** 189	-.60** 181	-.57** 109	-.45** 188	-.44** 103	-.48** 773
<b>Skala Gewissenhaftigkeit</b> <sup>2</sup> n	.15* 193	.27** 182	.24* 109	-.17* 187	-.06 102	.18** 776
<b>Soziale Unterstützung:</b>						
Eltern befürworten Studienwahl (Unt1) <sup>3</sup> n	.04 197	.14 188	-.02 108	.19** 187	-.06 101	-.10** 784
Eltern wünschen anspruchsvolleres Fach (Unt2_R) <sup>3</sup> n	.02 198	-.01 188	-.22* 111	.02 191	-.13 103	-.05 794
Eltern wünschen einfacheres Fach (Unt3_R) <sup>3</sup> n	.04 198	.04 188	-.09 111	.05 191	.13 103	.03 794
Eltern unterstützen finanziell (Unt4) <sup>3</sup> n	-.05 196	-.07 188	-.10 110	.01 188	-.07 101	-.06 786
Eltern nehmen Anteil (Unt5) <sup>3</sup> n	.03 197	.21** 187	.14 110	.10 188	.10 99	.12** 784
Unterstützung von Familie & Freunden (Unt6) <sup>3</sup> n	.14 198	.20** 187	.31** 109	.26** 189	.39** 101	.24** 787
Eltern erwarten überdurchschnittliche Leistungen (Unt7_R) <sup>3</sup> n	-.02 198	-.07 188	.14 111	.09 191	.00 103	.02 794

Anmerkungen: <sup>1</sup> n = 794; Skala von 1 („total falsch“) bis 6 („total richtig“). <sup>2</sup> Skala von 1 („trifft überhaupt nicht zu“) bis 5 („trifft sehr gut zu“); niedrige Werte bedeuten niedrige Verträglichkeit bzw. Extraversion bzw. Gewissenhaftigkeit bzw. Neurotizismus bzw. Offenheit, hohe Werte bedeuten hohe Verträglichkeit bzw. Extraversion bzw. Gewissenhaftigkeit bzw. Neurotizismus bzw. Offenheit. <sup>3</sup> Skala „Soziale Unterstützung“ von 1 („gar nicht“) bis 6 („sehr“); niedrige Werte bedeuten niedrige Unterstützung, hohe Werte bedeuten hohe Unterstützung. \* p ≤ .05; \*\* p ≤ .01; alle Tests zweiseitig

#### ▪ Offenheit

Offenheit korreliert hochsignifikant positiv mit Lebenszufriedenheit bei den Stichproben an der PH LB, der PH HD, der PH FR und der Gesamtstichprobe.

- Extraversion

Extraversion korreliert bei allen Stichproben hochsignifikant positiv mit Lebenszufriedenheit.

- Neurotizismus

Neurotizismus korreliert bei allen Stichproben hochsignifikant negativ mit Lebenszufriedenheit.

- Gewissenhaftigkeit

Gewissenhaftigkeit korreliert bei den Stichproben an der PH LB, der PH HD, der PH FR, der Universität KO und der Gesamtstichprobe signifikant mit Lebenszufriedenheit. Wobei die Korrelation an der Universität KO nicht der positiven Richtung der Prognose entspricht. Bei der Stichprobe an der PH HD und der Gesamtstichprobe fallen die Korrelationen hochsignifikant aus.

- Soziale Unterstützung

Der in den Hypothesen formulierte Zusammenhang zwischen Sozialer Unterstützung und Lebenszufriedenheit lässt sich bei folgenden Items und Stichproben bestätigen:

- „Meine Eltern befürworten meine Studienwahl.“ (Uni KO, Gesamtstichprobe: hier jedoch entgegen der Erwartung negativ)
- „Meine Eltern hätten gerne, dass ich ein anspruchsvolleres Fach studiere.“ (PH FR)
- „Meine Eltern nehmen Anteil an meinem Studium.“ (PH HD, Gesamtstichprobe)
- „Familienmitglieder, Freunde und/oder Bekannte unterstützen mich in meinem Studium.“ (PH HD, PH FR, Uni KO, Uni LÜ, Gesamtstichprobe)

Bivariate Korrelationen sind jedoch nicht sehr aussagekräftig, wenn es um die Vorhersage von Variablen geht. Sie überschätzen die Vorhersagekraft einer einzelnen Variablen, denn es werden keine anderen Variablen mit Bezug zum Kriterium betrachtet. Eine bessere Analyse der Vorhersage erlaubt die multiple Regression, die mehrere Variablen gleichzeitig bei der Aufklärung der Kriteriumsvarianz berücksichtigt. Die folgenden Hypothesen wurden daher mit multipler Regression getestet.



## 8.4 *Multivariate Zusammenhänge*

Die Variablen, die bei den Regressionsanalysen keine zusätzliche Varianz aufklären, werden nicht in den Tabellen aufgeführt.

### 8.4.1 **Regressionsanalysen**

Im folgenden Abschnitt sollte die Studienzufriedenheit mittels linearer Regressionsanalysen vorhergesagt werden. Die abhängige Variable (Kriterium) ist dabei die Variable allgemeine Studienzufriedenheit (AllgZuf). Die Ergebnisse der erhobenen Variablen wurden für die Gesamtstichprobe als Ganzes und für die Teilstichproben der Hochschulen getrennt berechnet.

Das regressionsanalytische Vorgehen sah folgendermaßen aus: Zur Überprüfung der Vorhersagbarkeit der Studienzufriedenheit aus den in der Hypothese formulierten Einflussvariablen wurden multiple lineare Regressionsanalysen mit der Methode „schrittweise“ gerechnet. Zuerst wird die Studienzufriedenheit aus den **Einzelitems** zu den Bereichszufriedenheiten vorhergesagt, danach aus den **Skalen** zu den Bereichszufriedenheiten. Diese Vorgehensweise wurde gewählt, damit man die Befunde vergleichen kann.

#### 8.4.1.1 Vorhersage der Studienzufriedenheit aus den Bereichszufriedenheiten

**Hypothese 6: Je zufriedener die Studierenden mit den Bereichen der Hochschule sind, desto zufriedener sind sie mit ihrem Studium.**

Die Tabellen 32 - 36 zeigen die Ergebnisse für die Gesamtstichprobe und für die fünf Hochschulen der Regression der Studienzufriedenheit auf die folgenden Einzelitems: Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen (Zuf1), Zufriedenheit mit den Dozierenden (Zuf2), Zufriedenheit mit der Betreuung (Zuf3), Zufriedenheit mit dem Angebot von Informationen (Zuf4), Zufriedenheit mit der Verbindung zwischen Theorie und Praxis (Zuf5), Zufriedenheit mit den Schulpraktika (Zuf6), Zufriedenheit mit den Räumlichkeiten (Zuf7), Zufriedenheit mit der Bibliothek (Zuf8) sowie Zufriedenheit mit den Computerräumen (Zuf9).

Tab. 32: Vorhersage der Studienzufriedenheit aus den Bereichszufriedenheiten für die Gesamtstichprobe

Prädiktor	Beta	t	$p^a$	$R^2$ -Change <sup>b</sup>	F	df	$R^2_{ges.}^c$
Betreuung	.130	3.180	.002				
Dozierende	.119	2.887	.004				
Verbindung zwischen Theorie und Praxis	.106	2.699	.007				
				.010	15.164	3, 652	.061

Anmerkungen: n = 656. <sup>a</sup> p: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von t. <sup>b</sup> Veränderung in  $R^2$  durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> korrigiertes  $R^2$ : Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz.

Tabelle 32 zeigt, dass bei der Gesamtstichprobe die Zufriedenheit mit der Betreuung, die Zufriedenheit mit den Dozierenden sowie die Zufriedenheit mit der Verbindung zwischen Theorie und Praxis einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Studienzufriedenheit leisten: Je zufriedener die Studierenden mit der Betreuung, den Dozierenden und der Verbindung zwischen Theorie und Praxis sind, desto höher ist ihre Gesamtzufriedenheit mit ihrem Studium. Durch das Modell werden 6,1 % der Gesamtvarianz aufgeklärt.

Tab. 33: Vorhersage der Studienzufriedenheit aus den Bereichszufriedenheiten für die PH LB

Prädiktor	Beta	t	$p^a$	$R^2$ -Change <sup>b</sup>	F	df	$R^2_{ges.}^c$
Betreuung	.320	4.292	.000	.102	18.423	1, 162	.097

Anmerkungen: n = 164. <sup>a</sup> p: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von t. <sup>b</sup> Veränderung in  $R^2$  durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> korrigiertes  $R^2$ : Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz.

Tabelle 33 zeigt, dass an der PH LB die Zufriedenheit mit der Betreuung einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Studienzufriedenheit leistet: Je zufriedener die Studierenden mit der Betreuung sind, desto höher ist ihre Studienzufriedenheit. Durch das Modell werden 9,7 % der Gesamtvarianz aufgeklärt.

Tab. 34: Vorhersage der Studienzufriedenheit aus den Bereichszufriedenheiten für die PH HD

Prädiktor	Beta	t	$p^a$	$R^2$ -Change <sup>b</sup>	F	df	$R^2_{ges.}^c$
Dozierende	.319	4.186	.000	.102	17.524	1, 155	.096

Anmerkungen: n = 157. <sup>a</sup>  $p$ : empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von t. <sup>b</sup> Veränderung in  $R^2$  durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> korrigiertes  $R^2$ : Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz.

Tabelle 34 zeigt, dass an der PH HD die Zufriedenheit mit den Dozierenden einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Studienzufriedenheit leistet: Je zufriedener die Studierenden mit den Dozierenden sind, desto höher ist ihre Gesamtzufriedenheit mit ihrem Studium. Durch das Modell werden 9,6 % der Gesamtvarianz aufgeklärt.

Vorhersage der Studienzufriedenheit aus den Bereichszufriedenheiten für die PH FR:

An der PH FR leistet keine Bereichszufriedenheit einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Studienzufriedenheit, da keine der Variablen in die Regressionsgleichung aufgenommen wurde. Ein Grund hierfür könnte die geringere Fallzahl sein (n = 76).

Tab. 35: Vorhersage der Studienzufriedenheit aus den Bereichszufriedenheiten für die Universität KO

Prädiktor	Beta	t	$p^a$	$R^2$ -Change <sup>b</sup>	F	df	$R^2_{ges.}^c$
Bibliothek	-.233	-3.187	.002				
Betreuung	.155	2.111	.036				
				.023	6.429	1, 178	.057

Anmerkungen: n = 181. <sup>a</sup>  $p$ : empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von t. <sup>b</sup> Veränderung in  $R^2$  durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> korrigiertes  $R^2$ : Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz.

Tabelle 35 zeigt, dass an der Universität KO die Zufriedenheit mit der Bibliothek und die Zufriedenheit mit der Betreuung einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Studienzufriedenheit leisten: Je unzufriedener die Studierenden mit der Bibliothek und je zufriedener sie mit der Betreuung sind, desto zufriedener sind sie mit ihrem Studium. Der zuerst genannte negative Zusammenhang entspricht jedoch nicht der Richtung des erwarteten Zusammenhangs. Durch das Modell werden 5,7 % der Gesamtvarianz aufgeklärt.

Tab. 36: Vorhersage der Studienzufriedenheit aus den Bereichszufriedenheiten für die Universität LÜ

Prädiktor	Beta	t	$p^a$	$R^2$ -Change <sup>b</sup>	F	df	$R^2_{ges.}^c$
Lehrveranstaltungen	.404	3.841	.000				
Räumlichkeiten	.221	2.107	.039				
				.044	13.723	1, 74	.251

Anmerkungen: n = 77. <sup>a</sup> p: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von t. <sup>b</sup> Veränderung in  $R^2$  durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> korrigiertes  $R^2$ : Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz.

Tabelle 36 zeigt, dass an der Universität LÜ die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen und die Zufriedenheit mit den Räumlichkeiten einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Studienzufriedenheit leisten: Je zufriedener die Studierenden mit den Lehrveranstaltungen und mit den Räumlichkeiten sind, desto höher ist ihre Gesamtzufriedenheit mit ihrem Studium. Durch das Modell werden 25,1 % der Gesamtvarianz aufgeklärt.

#### 8.4.1.2 Vorhersage der Studienzufriedenheit aus den Skalen zur Zufriedenheit mit Bereichen der Hochschule

**Hypothese 7: Die Skalen zur Zufriedenheit mit den Bereichen der Hochschule hängen mit der Studienzufriedenheit zusammen.**

Die Tabellen 37 – 41 zeigen die Ergebnisse für die Gesamtstichprobe und für die fünf Hochschulen der Regression der Studienzufriedenheit auf die folgenden Skalen: Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen (Skala Lehrveranstaltungen), Zufriedenheit mit den Gebäuden und Räumlichkeiten (Skala Gebäude und Räumlichkeiten), Zufriedenheit mit der Beratung und dem Informationsangebot (Skala Beratung und Information), Zufriedenheit mit der Bibliothek (Skala Bibliothek), Zufriedenheit mit den Schulpraktika (Skala Praktika), Zufriedenheit mit den Dozierenden (Skala Dozierende), Zufriedenheit mit den Computerräumen (Skala Computerräume), Zufriedenheit mit dem zusätzlichen Kursangebot (Skala zusätzliches Kursangebot) sowie Zufriedenheit mit dem Raumangebot (Skala Raumangebot).

Tab. 37: Vorhersage der Studienzufriedenheit aus den Skalen zur Zufriedenheit mit Bereichen der Hochschule für die Gesamtstichprobe

<b>Prädiktor</b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>p<sup>a</sup></b>	<b>R<sup>2</sup>-Change<sup>b</sup></b>	<b>F</b>	<b>df</b>	<b>R<sup>2</sup><sub>ges.</sub><sup>c</sup></b>
Skala Beratung und Information	.253	2.935	.004	.051	8.612	1, 160	.045

Anmerkungen: n = 162. <sup>a</sup> p: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von t. <sup>b</sup> Veränderung in R<sup>2</sup> durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> korrigiertes R<sup>2</sup>: Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz.

Tabelle 37 zeigt, dass bei der Gesamtstichprobe die Zufriedenheit mit der Beratung und dem Informationsangebot einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Studienzufriedenheit leisten: Je zufriedener die Studierenden mit der Beratung und dem Informationsangebot sind, desto höher ist ihre Gesamtzufriedenheit mit ihrem Studium. Durch das Modell werden 4,5 % der Gesamtvarianz aufgeklärt.

Tab. 38: Vorhersage der Studienzufriedenheit aus den Skalen zur Zufriedenheit mit Bereichen der Hochschule für die PH LB

<b>Prädiktor</b>	<b>Beta</b>	<b>t</b>	<b>p<sup>a</sup></b>	<b>R<sup>2</sup>-Change<sup>b</sup></b>	<b>F</b>	<b>df</b>	<b>R<sup>2</sup><sub>ges.</sub><sup>c</sup></b>
Skala Bibliothek	.293	2.054	.046	.086	4.217	1, 45	.065

Anmerkungen: n = 47. <sup>a</sup> p: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von t. <sup>b</sup> Veränderung in R<sup>2</sup> durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> korrigiertes R<sup>2</sup>: Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz.

Tabelle 38 zeigt, dass bei der Stichprobe an der PH LB die Zufriedenheit mit der Bibliothek einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Studienzufriedenheit leistet: Je zufriedener die Studierenden mit der Bibliothek sind, desto höher ist ihre Gesamtzufriedenheit mit ihrem Studium. Durch das Modell werden 6,5 % der Gesamtvarianz aufgeklärt.

Tab. 39: Vorhersage der Studienzufriedenheit aus den Skalen zur Zufriedenheit mit Bereichen der Hochschule für die PH HD

Prädiktor	Beta	t	$p^a$	$R^2$ -Change <sup>b</sup>	F	df	$R^2_{\text{ges.}}^c$
Skala Dozierende	.708	4.636	.000				
Skala Bibliothek	-.426	-2.790	.009				
				.139	10.944	2, 34	.356

Anmerkungen: n = 37. <sup>a</sup> p: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von t. <sup>b</sup> Veränderung in  $R^2$  durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> korrigiertes  $R^2$ : Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz.

Tabelle 39 zeigt, dass bei der Stichprobe an der PH HD die Zufriedenheit mit der Bibliothek und den Dozierenden je einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Studienzufriedenheit leisten: Je unzufriedener die Studierenden mit der Bibliothek und je zufriedener sie mit den Dozierenden sind, desto höher ist ihre Gesamtzufriedenheit mit ihrem Studium. Der zuerst genannte negative Zusammenhang entspricht jedoch nicht der Richtung des erwarteten Zusammenhangs. Durch das Modell werden 35,6 % der Gesamtvarianz aufgeklärt.

Tab. 40: Vorhersage der Studienzufriedenheit aus den Skalen zur Zufriedenheit mit Bereichen der Hochschule für die PH FR

Prädiktor	Beta	t	$p^a$	$R^2$ -Change <sup>b</sup>	F	df	$R^2_{\text{ges.}}^c$
Skala Praktika	.491	2.459	.024	.241	6.045	1, 19	.201

Anmerkungen: n = 21. <sup>a</sup> p: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von t. <sup>b</sup> Veränderung in  $R^2$  durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> korrigiertes  $R^2$ : Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz.

Tabelle 40 zeigt, dass bei der Stichprobe an der PH FR die Zufriedenheit mit den Praktika einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Studienzufriedenheit leistet: Je zufriedener die Studierenden mit den Praktika sind, desto höher ist ihre Gesamtzufriedenheit mit ihrem Studium. Durch das Modell werden 20,1 % der Gesamtvarianz aufgeklärt.

Tab. 41: Vorhersage der Studienzufriedenheit aus den Skalen zur Zufriedenheit mit Bereichen der Hochschule für die Universität KO

Prädiktor	Beta	t	$p^a$	$R^2$ -Change <sup>b</sup>	F	df	$R^2_{\text{ges.}}^c$
Skala Dozierende	-.350	-2.453	.018	.123	6.015	1, 43	.102

Anmerkungen: n = 45. <sup>a</sup> p: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von t. <sup>b</sup> Veränderung in  $R^2$  durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> korrigiertes  $R^2$ : Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz.

Tabelle 41 zeigt, dass bei der Stichprobe an der Universität KO die Zufriedenheit mit den Dozierenden einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Studienzufriedenheit leistet: Je unzufriedener die Studierenden mit den Dozierenden sind, desto höher ist ihre Gesamtzufriedenheit mit ihrem Studium. Dieser negative Zusammenhang entspricht jedoch nicht der Richtung des erwarteten Zusammenhangs. Durch das Modell werden 10,2 % der Gesamtvarianz aufgeklärt.

Vorhersage der Studienzufriedenheit aus den Skalen zur Zufriedenheit mit Bereichen der Hochschule für die Universität LÜ:

An der Universität LÜ leistet keine Bereichszufriedenheit einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Studienzufriedenheit, da keine der Variablen in die Regressionsgleichung aufgenommen wurde. Ein Grund hierfür könnte die geringe Fallzahl sein (n = 11).

Hypothese 7 konnte also nur zum Teil bestätigt werden.

#### 8.4.2 Hierarchische Regressionsanalysen

Da in der Theorie keine Modelle für hierarchische Regressionen gefunden wurden, stammen diese Modelle aus eigenen Theorien. Die Reihenfolge der Einflussvariablen entstand durch eigene Überlegungen über die Nähe und Einflussstärke auf den Prädiktor (siehe Kap. 6: Hypothesen, S. 55). Zuerst wurden die hierarchischen Regressionen ohne Interaktionen gerechnet, um herauszufinden welche Variablen einen Haupteffekt erzielen. Bei den hierarchischen Interaktionen, bei denen Resilienz und Hochschulbedingungen (Bsp.: Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen, Zufriedenheit mit den Praktika) vorkamen, wurde geprüft, ob es eine Interaktion zwischen diesen Variablen gibt.

Die Interaktionsterme wurden folgendermaßen gebildet:

1. Z-Standardisierung der entsprechenden Variablen
2. Bildung des Interaktionstermes durch Multiplikation der z-standardisierten Variablen, das Ergebnis einer neuen Variablen zuweisen
3. Diese neue Interaktionsvariable in die hierarchische Regression als neue Variable in den letzten Block einbringen.

#### 8.4.2.1 Vorhersage der Studienzufriedenheit

Das regressionsanalytische Vorgehen sah folgendermaßen aus: Zur Überprüfung der Vorhersagbarkeit der Studienzufriedenheit aus den in der Hypothese formulierten Einflussvariablen wurden hierarchische Regressionsanalysen gerechnet (d.h. blockweise Eingabe der Variablen, Reihenfolge siehe Hypothesen, wobei innerhalb der einzelnen Blöcke die Methode „schrittweise“ verwendet wurde).

##### 8.4.2.1.1 Vorhersage der Studienzufriedenheit aus Hochschulfaktoren

**Hypothese 8: Die Studienzufriedenheit wird durch die Hochschulfaktoren vorhergesagt: Am wichtigsten für die Vorhersage der Studienzufriedenheit ist die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen, den Dozierenden, der Beratung, der Bibliothek und der Praktika. Am zweitwichtigsten ist die Zufriedenheit mit den Räumen inklusive Computerräume. Am dritt wichtigsten ist die Zufriedenheit mit dem zusätzlichen Kursangebot und am viertwichtigsten das Geschlecht.**

Tabelle 42 zeigt die Ergebnisse der hierarchischen Regression der Studienzufriedenheit auf die folgenden Skalen: 1. Block: Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen (Skala Lehrveranstaltungen), Zufriedenheit mit den Dozierenden (Skala Dozierende), Zufriedenheit mit der Beratung und dem Informationsangebot (Skala Beratung und Information), Zufriedenheit mit der Bibliothek (Skala Bibliothek), Zufriedenheit mit den Schulpraktika (Skala Praktika), 2. Block: Zufriedenheit mit den Gebäuden und Räumlichkeiten (Skala Gebäude und Räumlichkeiten), Zufriedenheit mit dem Raumangebot (Skala Raumangebot), Zufriedenheit mit den Computerräumen (Skala Computerräume), 3. Block: Zufriedenheit mit dem zusätzlichen Kursangebot (Skala zusätzliches Kursangebot) sowie 4. Block: Geschlecht.



Tab. 42: Vorhersage der Studienzufriedenheit aus Hochschulfaktoren

Prädiktor	Beta	t	p <sup>a</sup>	R <sup>2</sup> -Change <sup>b</sup>	F	df	R <sup>2</sup> <sub>ges.</sub> <sup>c</sup>
Skala Beratung + Info	.226	9.095	.000	.051	8.612	1, 160	.045

Anmerkungen: n = 162. <sup>a</sup> p: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von t. <sup>b</sup> Veränderung in R<sup>2</sup> durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> korrigiertes R<sup>2</sup>: Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz.

Tabelle 42 zeigt, dass bei der Gesamtstichprobe die Zufriedenheit mit der Beratung und dem Informationsangebot einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Studienzufriedenheit leistet: Je zufriedener die Studierenden mit der Beratung und dem Informationsangebot sind, desto höher ist ihre Gesamtzufriedenheit mit ihrem Studium. Durch das Modell werden 4,5 % der Gesamtvarianz aufgeklärt.

#### 8.4.2.1.2 Vorhersage der Studienzufriedenheit aus Studierendenfaktoren

Zuerst wurde die hierarchische Regression ohne Interaktion gerechnet, um herauszufinden welche Variablen einen Haupteffekt erzielen. Dann wurde geprüft, ob es eine Interaktion zwischen den Variablen, die einen Haupteffekt erzielen, nämlich Lebenszufriedenheit und Interesse, gibt; da signifikante Interaktionen häufiger auftreten, wenn auch der einzelne Haupteffekt signifikant ist.

**Hypothese 9: Die Studienzufriedenheit wird durch folgende Studierendenfaktoren vorhergesagt: Am wichtigsten für die Vorhersage der Studienzufriedenheit sind das Interesse, die Lebenszufriedenheit und die Offenheit. Am zweitwichtigsten ist die Anstrengungsbereitschaft. Am dritt wichtigsten sind die Resilienz, die Extraversion, die Gewissenhaftigkeit und der Neurotizismus. Und am viertwichtigsten das Geschlecht. Zwischen Lebenszufriedenheit und Interesse gibt es eine Interaktion.**

Tabelle 43 zeigt die Ergebnisse der hierarchischen Regression der Studienzufriedenheit auf die folgenden Skalen: 1. Block: Interesse, Lebenszufriedenheit und Offenheit, 2. Block: Anstrengungsbereitschaft, 3. Block: Resilienz, Extraversion, Gewissenhaftigkeit und Neurotizismus, 4. Block: Geschlecht sowie 5. Block: Interaktion zwischen Lebenszufriedenheit und Interesse.

Tab. 43: Vorhersage der Studienzufriedenheit aus Studierendenfaktoren

Prädiktor	Beta	t	$p^a$	$R^2$ -Change <sup>b</sup>	F	df	$R^2_{\text{ges.}}^c$
Lebenszufriedenheit	.114	2.622	.009	.023			
Interesse	.109	2.502	.013	.011			
					9.783	1, 570	.030

Anmerkungen: n = 573. <sup>a</sup> p: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von t. <sup>b</sup> Veränderung in  $R^2$  durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> korrigiertes  $R^2$ : Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz.

Tabelle 43 zeigt, dass bei der Gesamtstichprobe das Interesse und die Lebenszufriedenheit einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Studienzufriedenheit leisten: Je höher das Interesse und je höher die Lebenszufriedenheit, desto höher ist die Gesamtzufriedenheit mit dem Studium. Durch das Modell werden 3,0 % der Gesamtvarianz aufgeklärt.

Zwischen Lebenszufriedenheit und Interesse gibt es keine signifikante Interaktion (Beta = .033; t = .782; p-Wert = .434).

#### 8.4.2.1.3 Vorhersage der Studienzufriedenheit aus Studierenden- und Hochschulfaktoren

Zuerst wurde die hierarchische Regression ohne Interaktion gerechnet, um herauszufinden welche Variablen einen Haupteffekt erzielen. Dann wurde geprüft, ob es eine Interaktion zwischen den Variablen, die einen Haupteffekt erzielen gibt, da signifikante Interaktionen häufiger auftreten, wenn auch der einzelne Haupteffekt signifikant ist.

**Hypothese 10: Die Studienzufriedenheit wird durch folgende Studierenden- und Hochschulfaktoren vorhergesagt: Am wichtigsten für die Vorhersage der Studienzufriedenheit sind das Interesse und die Anstrengungsbereitschaft. Am zweitwichtigsten sind die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen und den Dozierenden. Am dritt wichtigsten sind die Resilienz, die Extraversion, die Gewissenhaftigkeit und der Neurotizismus. Und am viertwichtigsten das Geschlecht. Zwischen Neurotizismus und Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen gibt es eine Interaktion.**

Tabelle 44 zeigt die Ergebnisse der hierarchischen Regression der Studienzufriedenheit auf die folgenden Skalen: 1. Block: Interesse und Anstrengungsbereitschaft, 2. Block: Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen und Zufriedenheit mit den Dozierenden, 3. Block: Resilienz,

Extraversion, Gewissenhaftigkeit und Neurotizismus, 4. Block: Geschlecht sowie 5. Block: Interaktion zwischen Neurotizismus und Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen.

Tab. 44: Vorhersage der Studienzufriedenheit aus Studierenden- + Hochschulfaktoren (Interaktion: Neurotizismus – Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen)

Prädiktor	Beta	t	$p^a$	$R^2$ -Change <sup>b</sup>	F	df	$R^2_{\text{ges.}}^c$
Interesse	.076	1.773	.077	.016	12.480	3, 536	.060
Lehrveranstaltungen	.197	4.609	.000	.039			
Neurotizismus	-.100	-2.369	.018	.010			
					12.480	3, 536	.060

Anmerkungen: n = 540. <sup>a</sup> p: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von t. <sup>b</sup> Veränderung in  $R^2$  durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> korrigiertes  $R^2$ : Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz.

Tabelle 44 zeigt, dass bei der Gesamtstichprobe das Interesse, die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen und der Neurotizismus einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Studienzufriedenheit leisten: Je höher das Interesse, je zufriedener die Studierenden mit den Lehrveranstaltungen sind und je niedriger der Neurotizismus, desto höher ist ihre Gesamtzufriedenheit mit ihrem Studium. Durch das Modell werden 6,0 % der Gesamtvarianz aufgeklärt.

Zwischen Neurotizismus und Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen gibt es keine signifikante Interaktion (Beta = .022; t = .523; p-Wert = .601).

**Hypothese 11: Die Studienzufriedenheit wird durch folgende Studierenden- und Hochschulfaktoren vorhergesagt: Am wichtigsten für die Vorhersage der Studienzufriedenheit sind das Interesse und die Anstrengungsbereitschaft. Am zweitwichtigsten sind die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen und den Dozierenden. Am dritt wichtigsten sind die Resilienz, die Extraversion, die Gewissenhaftigkeit und der Neurotizismus. Und am viertwichtigsten das Geschlecht. Zwischen Resilienz und Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen und zwischen Resilienz und Zufriedenheit mit den Dozierenden gibt es Interaktionen.**

Tabelle 45 zeigt die Ergebnisse der hierarchischen Regression der Studienzufriedenheit auf die folgenden Skalen: 1. Block: Interesse und Anstrengungsbereitschaft, 2. Block: Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen und Zufriedenheit mit den Dozierenden, 3. Block: Resilienz,

Extraversion, Gewissenhaftigkeit und Neurotizismus, 4. Block: Geschlecht sowie 5. Block: Interaktion zwischen Resilienz und Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen und zwischen Resilienz und Zufriedenheit mit den Dozierenden.

Tab. 45: Vorhersage der Studienzufriedenheit aus Studierenden- + Hochschulfaktoren (Interaktion: Resilienz – Zufriedenheit mit Lehrveranstaltungen und Resilienz Zufriedenheit mit Dozierenden)

Prädiktor	Beta	t	$p^a$	$R^2$ -Change <sup>b</sup>	F	df	$R^2_{ges.}^c$
Interesse	.083	1.946	.052	.016			
Lehrveranstaltungen	.205	4.802	.000	.039			
Neurotizismus	-.101	-2.407	.016	.010			
Interaktion: Resilienz-Lehre	-.094	-2.246	.025	.009			
					10.692	1, 535	.067

Anmerkungen: n = 540. <sup>a</sup> p: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von t. <sup>b</sup> Veränderung in  $R^2$  durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> korrigiertes  $R^2$ : Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz.

Tabelle 45 zeigt, dass bei der Gesamtstichprobe das Interesse, die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen und der Neurotizismus einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Studienzufriedenheit leisten: Je höher das Interesse, je zufriedener die Studierenden mit den Lehrveranstaltungen sind und je niedriger der Neurotizismus, desto höher ist ihre Gesamtzufriedenheit mit ihrem Studium.

Zwischen Resilienz und Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen gibt es eine signifikante Interaktion: d.h. die Berücksichtigung der Interaktion leistet einen signifikanten Beitrag zur Erklärung der Zielvariablen Studienzufriedenheit. Im Folgenden wird dieser signifikante Interaktionsterm grafisch dargestellt und interpretiert:

Je nach dem Niveau der Resilienz erfolgen unterschiedliche Reaktionen (Zunahme vs. Abnahme der Studienzufriedenheit), und eine Zunahme des Einflussfaktors (Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen) geht – in Abhängigkeit vom Niveau der Resilienz – mit gegenläufigen Auswirkungen auf die Zielgröße Studienzufriedenheit einher. Wenn die Studierenden besonders unzufrieden mit den Lehrveranstaltungen sind, aber ihre Resilienz besonders hoch ist, ist die Studienzufriedenheit höher als wenn ihre Resilienz gering ist. Das bedeutet: Wenn die Studierenden über eine hohe Resilienz (psychische Widerstandsfähigkeit) verfügen, können sie mit den Lehrveranstaltungen unzufrieden sein, aber trotzdem durch ihre optimistische Einstellung, durch ihre Akzeptanz des Ist-Zustandes, durch ihr Durchhaltevermögen, durch

ihr gutes Selbstwertgefühl und durch persönliches Kompetenzerleben (alles Aspekte, die mit der Skala Resilienz erfasst wurden), ihre Studienzufriedenheit aufrechterhalten. Eine hohe Resilienz kann somit als Ausgleichsfaktor für Unzufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen bezeichnet werden, da die Studienzufriedenheit dann nicht abnimmt (wie es bei niedriger Resilienz der Fall ist).

Durch das Modell werden 6,7 % der Gesamtvarianz aufgeklärt. Wie aus der obigen Tabelle hervorgeht, leistet die Variable Lehrveranstaltungen mit 3,9 % und die Variable Interesse mit 1,6 % und Neurotizismus mit 1 % geringe, aufgrund der hohen Stichprobenzahl aber statistisch signifikante Beiträge zur Aufklärung der Variabilität der Zielgröße. Der Interaktionsterm ist im Gegensatz zum Haupteffekt „Lehrveranstaltungen“ mit 0,9 % Varianzaufklärung praktisch bedeutungslos, jedoch statistisch noch signifikant ( $p\text{-Wert} = .025$ ). Zwischen Resilienz und Zufriedenheit mit den Dozierenden gibt es keine signifikante Interaktion ( $\text{Beta} = -.046$ ;  $t = -.877$ ;  $p\text{-Wert} = .381$ ).

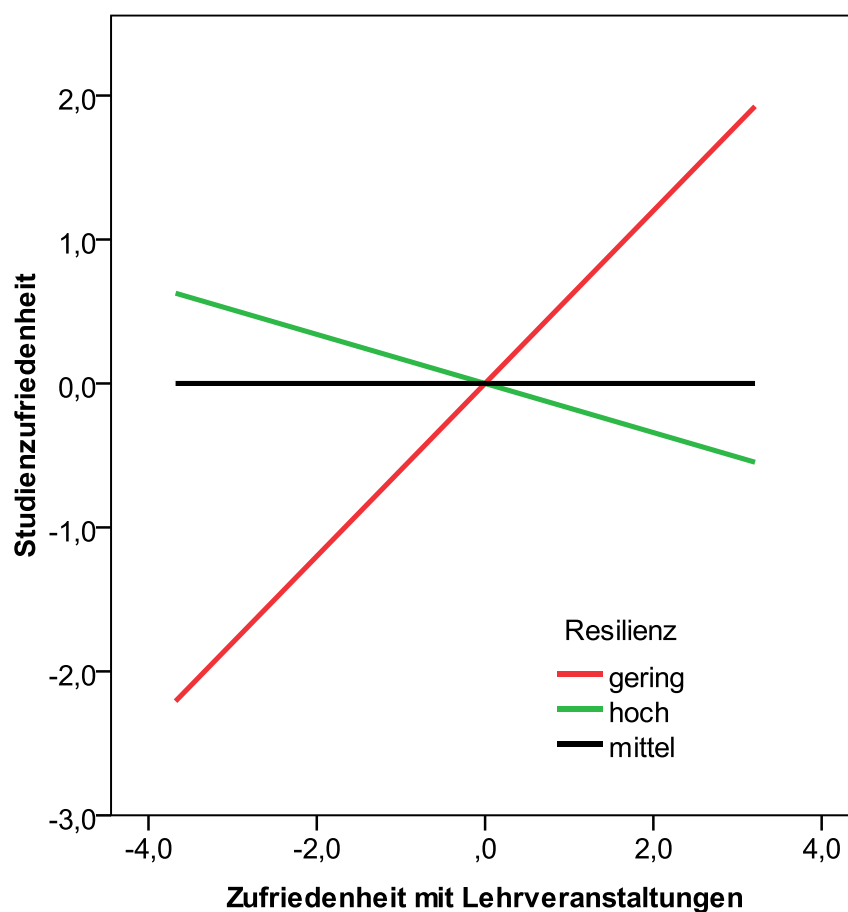


Abb. 10: Interaktionsdiagramm Resilienz und Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen

Zuerst wurde die hierarchische Regression ohne Interaktion gerechnet, um herauszufinden welche Variablen einen Haupteffekt erzielen. Dann wurde geprüft, ob es eine Interaktion zwischen den Variablen, die einen Haupteffekt erzielen gibt, da signifikante Interaktionen häufiger auftreten, wenn auch der einzelne Haupteffekt signifikant ist.

**Hypothese 12: Die Studienzufriedenheit wird durch folgende Studierenden- und Hochschulfaktoren vorhergesagt: Am wichtigsten für die Vorhersage der Studienzufriedenheit sind das Interesse, die Lebenszufriedenheit, die Resilienz, die Zufriedenheit mit den Praktika, der Bibliothek, den Dozierenden, den Lehrveranstaltungen, der Beratung und dem Informationsangebot. Am zweitwichtigsten ist die Anstrengungsbereitschaft, die Zufriedenheit mit dem Raumangebot, den Gebäuden und Räumlichkeiten und den Computerräumen. Am drittwichtigsten sind die Zufriedenheit mit dem zusätzlichen Kursangebot, die Extraversion, die Gewissenhaftigkeit, die Offenheit und der Neurotizismus. Zwischen Lebenszufriedenheit und Zufriedenheit mit der Beratung und dem Informationsangebot gibt es eine Interaktion.**

Tabelle 46 zeigt die Ergebnisse der hierarchischen Regression der Studienzufriedenheit auf die folgenden Skalen: 1. Block: Interesse, Lebenszufriedenheit, Resilienz, Zufriedenheit mit den Praktika, Zufriedenheit mit der Bibliothek, Zufriedenheit mit den Dozierenden, Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen, Zufriedenheit mit der Beratung und dem Informationsangebot, 2. Block: Anstrengungsbereitschaft, Zufriedenheit mit dem Raumangebot, Zufriedenheit mit den Gebäuden und Räumlichkeiten und Zufriedenheit mit den Computerräumen, 3. Block: Zufriedenheit mit dem zusätzlichen Kursangebot, Extraversion, Gewissenhaftigkeit, Offenheit und Neurotizismus sowie 4. Block: Interaktion zwischen Lebenszufriedenheit und Zufriedenheit mit der Beratung und dem Informationsangebot.

Tab. 46: Vorhersage der Studienzufriedenheit aus Studierenden- + Hochschulfaktoren (Interaktion: Resilienz – Zufriedenheit mit Lehrveranstaltungen und Resilienz – Zufriedenheit mit Dozierenden)

Prädiktor	Beta	t	p <sup>a</sup>	R <sup>2</sup> -Change <sup>b</sup>	F	df	R <sup>2</sup> <sub>ges.</sub> <sup>c</sup>
Skala Beratung + Info	.220	2.668	.009	.067			
Lebenszufriedenheit	.163	1.977	.050	.025			
					7.191	1, 142	.079

Anmerkungen: n = 145. <sup>a</sup> p: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von t. <sup>b</sup> Veränderung in R<sup>2</sup> durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> korrigiertes R<sup>2</sup>: Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz.

Bei der Gesamtstichprobe leisten die Zufriedenheit mit der Beratung und dem Informationsangebot und die Lebenszufriedenheit einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Studienzufriedenheit: Je zufriedener die Studierenden mit der Beratung und dem Informationsangebot sind und je höher die Lebenszufriedenheit, desto höher ist ihre Gesamtzufriedenheit mit ihrem Studium. Durch das Modell werden 7,9 % der Gesamtvarianz aufgeklärt (wie in Tabelle 46). Zwischen der Lebenszufriedenheit und der Zufriedenheit mit der Beratung und dem Informationsangebot gibt es keine signifikante Interaktion (Beta = -.059; t = -.733; p-Wert = .465).

**Hypothese 13: Die Studienzufriedenheit wird durch folgende Studierenden- und Hochschulfaktoren vorhergesagt: Am wichtigsten für die Vorhersage der Studienzufriedenheit sind das Interesse, die Lebenszufriedenheit, die Resilienz, die Zufriedenheit mit den Praktika, der Bibliothek, den Dozierenden, den Lehrveranstaltungen, der Beratung und dem Informationsangebot. Am zweitwichtigsten ist die Anstrengungsbereitschaft, die Zufriedenheit mit dem Raumangebot, den Gebäuden und Räumlichkeiten und den Computerräumen. Am drittwichtigsten sind die Zufriedenheit mit dem zusätzlichen Kursangebot, die Extraversion, die Gewissenhaftigkeit, die Offenheit und der Neurotizismus. Interaktionen gibt es zwischen Resilienz und Zufriedenheit mit den Praktika, zwischen Resilienz und Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen und zwischen Resilienz und Zufriedenheit mit den Dozierenden.**

Tabelle 46 zeigt auch die Ergebnisse der hierarchischen Regression der Studienzufriedenheit auf die folgenden Skalen: 1. Block: Interesse, Lebenszufriedenheit, Resilienz, Zufriedenheit mit den Praktika, Zufriedenheit mit der Bibliothek, Zufriedenheit mit den Dozierenden, Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen, Zufriedenheit mit der Beratung und dem Informationsangebot, 2. Block: Anstrengungsbereitschaft, Zufriedenheit mit dem Raumangebot, Zufriedenheit mit den Gebäuden und Räumlichkeiten und Zufriedenheit mit den Computerräumen.

men, 3. Block: Zufriedenheit mit dem zusätzlichen Kursangebot, Extraversion, Gewissenhaftigkeit, Offenheit und Neurotizismus sowie 4. Block: Interaktion zwischen Resilienz und Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen und zwischen Resilienz und Zufriedenheit mit den Dozierenden.

Bei der Gesamtstichprobe leisten die Zufriedenheit mit der Beratung und dem Informationsangebot und die Lebenszufriedenheit einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Studienzufriedenheit: Je zufriedener die Studierenden mit der Beratung und dem Informationsangebot sind und je höher die Lebenszufriedenheit, desto höher ist ihre Gesamtzufriedenheit mit ihrem Studium. Durch das Modell werden 7,9 % der Gesamtvarianz aufgeklärt (siehe Tabelle 46).

Zwischen der Resilienz und der Zufriedenheit mit den Praktika gibt es keine signifikante Interaktion ( $\beta = .012$ ;  $t = .146$ ;  $p$ -Wert = .884). Zwischen der Resilienz und der Zufriedenheit mit den Dozierenden gibt es auch keine signifikante Interaktion ( $\beta = -.106$ ;  $t = -1.311$ ;  $p$ -Wert = .192). Und zwischen der Resilienz und der Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen gibt es ebenfalls keine signifikante Interaktion ( $\beta = -.130$ ;  $t = -1.619$ ;  $p$ -Wert = .108).

#### 8.4.2.2 Vorhersage der Zufriedenheit mit den Dozierenden

Das regressionsanalytische Vorgehen sah folgendermaßen aus: Zur Überprüfung der Vorhersagbarkeit der Zufriedenheit mit den Dozierenden aus den in der Hypothese formulierten Einflussvariablen wurden hierarchische Regressionsanalysen gerechnet (d. h. blockweise Eingabe der Variablen, Reihenfolge siehe oben, wobei innerhalb der einzelnen Blöcke die Methode „schrittweise“ verwendet wurde). Zuerst wurde die hierarchische Regression ohne Interaktion gerechnet, um herauszufinden welche Variablen einen Haupteffekt erzielen. Dann wurde geprüft, ob es eine Interaktion zwischen den Variablen, die einen Haupteffekt erzielen gibt, da signifikante Interaktionen häufiger auftreten, wenn auch der einzelne Haupteffekt signifikant ist.

**Hypothese 14: Die Zufriedenheit mit den Dozierenden wird durch folgende Studierenden- und Hochschulfaktoren vorhergesagt: Am wichtigsten für die Vorhersage der Zufriedenheit mit den Dozierenden sind die Lebenszufriedenheit, die Resilienz, die Zufriedenheit mit den Praktika und den Lehrveranstaltungen. Am zweitwichtigsten ist die Anstrengungsbereitschaft. Am drittwichtigsten sind die Extraversion, die Gewissenhaftigkeit, die Offenheit und der Neurotizismus. Interaktionen gibt es zwischen Anstren-**



**gungsbereitschaft und Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen, zwischen Offenheit und Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen und zwischen Lebenszufriedenheit und Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen.**

Tabelle 47 zeigt die Ergebnisse der hierarchischen Regression der Zufriedenheit mit den Dozierenden auf die folgenden Skalen: 1. Block: Lebenszufriedenheit, Resilienz, Zufriedenheit mit den Praktika und Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen, 2. Block: Anstrengungsbereitschaft, 3. Block: Extraversion, Gewissenhaftigkeit, Offenheit und Neurotizismus sowie 4. Block: Interaktionen zwischen Anstrengungsbereitschaft und Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen, zwischen Offenheit und Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen und zwischen Lebenszufriedenheit und Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen.

Tab. 47: Vorhersage der Dozierendenzufriedenheit aus Studierenden- + Hochschulfaktoren (Interaktion: Anstrengungsbereitschaft – Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen, Offenheit - Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen und Lebenszufriedenheit - Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen)

Prädiktor	Beta	t	$p^a$	$R^2$ -Change <sup>b</sup>	F	df	$R^2_{\text{ges.}}^c$
Lehrveranstaltungen	.480	12.174	.000	.237			
Lebenszufriedenheit	.129	3.242	.001	.011			
Offenheit	-.098	-2.473	.014	.009			
					44.346	1, 499	.256

Anmerkungen: n = 504. <sup>a</sup> p: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von t. <sup>b</sup> Veränderung in  $R^2$  durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> korrigiertes  $R^2$ : Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz.

Tabelle 47 zeigt, dass bei der Gesamtstichprobe die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen, die Lebenszufriedenheit und die Offenheit einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Zufriedenheit mit den Dozierenden leisten: Je höher die Lebenszufriedenheit, je niedriger die Offenheit und je zufriedener die Studierenden mit den Lehrveranstaltungen sind, desto höher ist ihre Zufriedenheit mit den Dozierenden. Durch das Modell werden 25,6 % der Gesamtvarianz aufgeklärt.

Zwischen der Anstrengungsbereitschaft und der Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen gibt es keine signifikante Interaktion (Beta = -.034; t = -.858; p-Wert = .391). Zwischen der Offenheit und der Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen gibt es auch keine signifikante Interaktion (Beta = -.007; t = -.179; p-Wert = .858). Und zwischen der Lebenszufriedenheit

und der Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen gibt es ebenfalls keine signifikante Interaktion (Beta = -.067; t = -1.714; p-Wert = .087).

**Hypothese 15: Die Zufriedenheit mit den Dozierenden wird durch folgende Studierenden- und Hochschulfaktoren vorhergesagt: Am wichtigsten für die Vorhersage der Zufriedenheit mit den Dozierenden sind die Lebenszufriedenheit, die Resilienz, die Zufriedenheit mit den Praktika und den Lehrveranstaltungen. Am zweitwichtigsten ist die Anstrengungsbereitschaft. Am drittwichtigsten sind die Extraversion, die Gewissenhaftigkeit, die Offenheit und der Neurotizismus. Interaktionen gibt es zwischen Resilienz und Zufriedenheit mit den Praktika und zwischen Resilienz und Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen.**

Tabelle 48 zeigt die Ergebnisse der hierarchischen Regression der Zufriedenheit mit den Dozierenden auf die folgenden Skalen: 1. Block: Lebenszufriedenheit, Resilienz, Zufriedenheit mit den Praktika und Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen, 2. Block: Anstrengungsbereitschaft, 3. Block: Extraversion, Gewissenhaftigkeit, Offenheit und Neurotizismus sowie 4. Block: Interaktionen zwischen Resilienz und Zufriedenheit mit den Praktika und zwischen Resilienz und Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen.

Tab. 48: Vorhersage der Dozierendenzufriedenheit aus Studierenden- + Hochschulfaktoren (Interaktion: Resilienz – Zufriedenheit mit den Praktika und Resilienz – Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen)

Prädiktor	Beta	t	p <sup>a</sup>	R <sup>2</sup> -Change <sup>b</sup>	F	df	R <sup>2</sup> <sub>ges.</sub> <sup>c</sup>
Lehrveranstaltungen	.486	12.394	.000	.237	37.606	1, 498	.267
Lebenszufriedenheit	.130	3.281	.001	.011			
Offenheit	-.101	-2.577	.010	.009			
Interaktion: Resilienz- Praktika	-.109	-2.849	.005	.012			
					37.606	1, 498	.267

Anmerkungen: n = 504. <sup>a</sup> p: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von t. <sup>b</sup> Veränderung in R<sup>2</sup> durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> korrigiertes R<sup>2</sup>: Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz.

Tabelle 48 zeigt, dass bei der Gesamtstichprobe die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen, die Lebenszufriedenheit, die Offenheit und die Interaktion zwischen Resilienz und der Zufriedenheit mit den Praktika einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Zufriedenheit

mit den Dozierenden leisten: Je höher die Lebenszufriedenheit, je niedriger die Offenheit und je zufriedener die Studierenden mit den Lehrveranstaltungen sind, desto höher ist ihre Zufriedenheit mit den Dozierenden. Zwischen Resilienz und Zufriedenheit mit den Praktika gibt es eine signifikante Interaktion: d.h. die Berücksichtigung der Interaktion leistet einen signifikanten Beitrag zur Erklärung der Zielvariablen Zufriedenheit mit den Dozierenden. Im Folgenden wird dieser signifikante Interaktionsterm grafisch dargestellt und interpretiert:

Je nach dem Niveau der Resilienz erfolgen unterschiedliche Reaktionen (Zunahme vs. Abnahme der Zielvariablen), und eine Zunahme des Einflussfaktors (Zufriedenheit mit den Praktika) geht – in Abhängigkeit vom Niveau der Resilienz – mit ganz unterschiedlichen Auswirkungen auf die Zielgröße einher. Wenn die Studierenden besonders unzufrieden mit den Praktika sind, aber ihre Resilienz besonders hoch ist, ist die Zufriedenheit mit den Dozierenden höher als wenn ihre Resilienz gering ist. Das bedeutet: Wenn die Studierenden über eine hohe Resilienz (psychische Widerstandsfähigkeit) verfügen, können sie mit den Praktika unzufrieden sein, aber trotzdem durch ihre optimistische Einstellung, durch ihre Akzeptanz des Ist-Zustandes, durch ihr Durchhaltevermögen, durch ihr gutes Selbstwertgefühl und durch persönliches Kompetenzerleben (alles Aspekte, die mit der Skala Resilienz erfasst wurden), ihre Zufriedenheit mit den Dozierenden aufrechterhalten. Eine hohe Resilienz kann somit als Ausgleichsfaktor für Unzufriedenheit mit den Praktika bezeichnet werden, da die Zufriedenheit mit den Dozierenden dann nicht abnimmt (wie es bei niedriger Resilienz der Fall ist).

Durch das Modell werden 26,7 % der Gesamtvarianz aufgeklärt. Wie aus der obigen Tabelle hervorgeht, leistet die Skala Zufriedenheit mit Lehrveranstaltungen mit 23,7 % den höchsten Beitrag zur Varianzaufklärung. (Die Faktorenanalyse ordnete der Skala Zufriedenheit mit Dozierenden alle Items zu, die nicht an die Lehrveranstaltungen gekoppelt sind, z.B.: „Sprechstundenanzahl“. Der Skala Zufriedenheit mit Lehrveranstaltungen wurden die Items faktorenanalytisch zugeordnet, die mit den Lehrveranstaltungen verbunden sind, z.B.: „Erreichen der gesetzten Lehrziele“; siehe Anhang A21: Skalen- und Itemlisten). Alle übrigen Variablen weisen nur ein sehr geringes, aufgrund der hohen Stichprobenzahl aber statistisch signifikantes Bestimmtheitsmaß auf (zwischen 0,6 und 1,1 %). Der Interaktionsterm ist im Gegensatz zum Haupteffekt „Lehrveranstaltungen“ mit 1,2 % Varianzaufklärung ziemlich bedeutungslos, jedoch statistisch signifikant ( $p$ -Wert = .005), jedoch gegenüber den Variablen Lebenszufriedenheit oder Offenheit durch ein höheres Bestimmtheitsmaß ausgezeichnet.

Zwischen der Resilienz und der Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen gibt es keine signifikante Interaktion ( $Beta = -.019$ ;  $t = -.439$ ;  $p$ -Wert = .661).

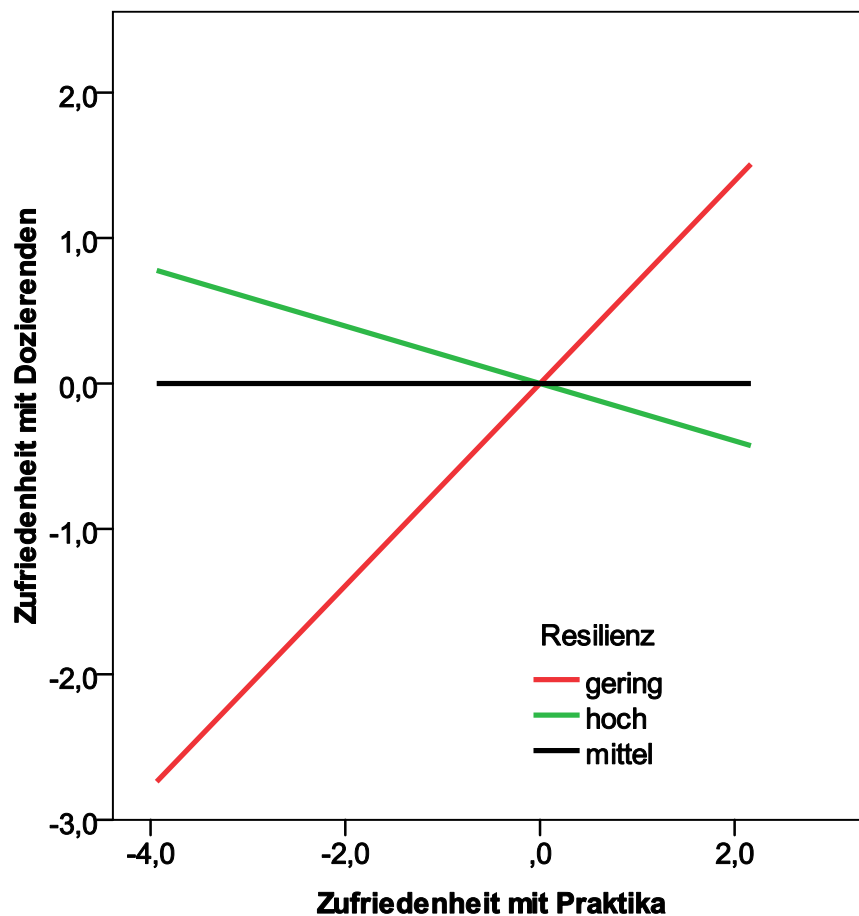


Abb. 11: Interaktionsdiagramm Resilienz und Zufriedenheit mit den Praktika

#### 8.4.2.3 Vorhersage der Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen

Das regressionsanalytische Vorgehen sah folgendermaßen aus: Zur Überprüfung der Vorhersagbarkeit der Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen aus den in der Hypothese formulierten Einflussvariablen wurden hierarchische Regressionsanalysen gerechnet (d. h. blockweise Eingabe der Variablen, Reihenfolge siehe oben, wobei innerhalb der einzelnen Blöcke die Methode „schrittweise“ verwendet wurde). Zuerst wurde die hierarchische Regression ohne Interaktion gerechnet, um herauszufinden welche Variablen einen Haupteffekt erzielen. Dann wurde geprüft, ob es eine Interaktion zwischen den Variablen, die einen Haupteffekt erzielen gibt, da signifikante Interaktionen häufiger auftreten, wenn auch der einzelne Haupteffekt signifikant ist.

**Hypothese 16: Die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen wird durch folgende Studierenden- und Hochschulfaktoren vorhergesagt: Am wichtigsten für die Vorhersage**

der Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen sind die Lebenszufriedenheit, die Resilienz und die Zufriedenheit mit den Praktika. Am zweitwichtigsten ist die Anstrengungsbereitschaft. Am dritt wichtigsten sind die Extraversion, die Gewissenhaftigkeit, die Offenheit und der Neurotizismus. Zwischen Lebenszufriedenheit und Zufriedenheit mit den Praktika gibt es eine Interaktion.

Tabelle 49 zeigt die Ergebnisse der hierarchischen Regression der Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen auf die folgenden Skalen: 1. Block: Lebenszufriedenheit, Resilienz und Zufriedenheit mit den Praktika, 2. Block: Anstrengungsbereitschaft, 3. Block: Extraversion, Gewissenhaftigkeit, Offenheit und Neurotizismus sowie 4. Block: Interaktionen zwischen Lebenszufriedenheit und Zufriedenheit mit den Praktika.

Tab. 49: Vorhersage der Lehrveranstaltungszufriedenheit aus Studierenden- + Hochschulfaktoren (Interaktion: Lebenszufriedenheit – Zufriedenheit mit Praktika)

Prädiktor	Beta	t	$p^a$	$R^2$ -Change <sup>b</sup>	F	df	$R^2_{\text{ges.}}^c$
Praktika	.374	9.184	.000	.157			
Lebenszufriedenheit	.100	2.454	.014	.010			
					52.508	1, 526	.163

Anmerkungen: n = 529. <sup>a</sup> p: empirisch ermitteltes Signifikanzniveau von t. <sup>b</sup> Veränderung in  $R^2$  durch den jeweiligen Prädiktor zum Zeitpunkt seiner Aufnahme in das Modell. <sup>c</sup> korrigiertes  $R^2$ : Anteil der durch das Modell aufgeklärten Varianz.

Tabelle 49 zeigt, dass bei der Gesamtstichprobe die Zufriedenheit mit den Praktika und die Lebenszufriedenheit einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen leisten: Je höher die Lebenszufriedenheit und je zufriedener die Studierenden mit den Praktika sind, desto höher ist ihre Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen. Durch das Modell werden 16,3 % der Gesamtvarianz aufgeklärt.

Zwischen der Lebenszufriedenheit und der Zufriedenheit mit den Praktika gibt es keine signifikante Interaktion (Beta = -.011; t = -.277; p-Wert = .782).

**Hypothese 17: Die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen wird durch folgende Studierenden- und Hochschulfaktoren vorhergesagt: Am wichtigsten für die Vorhersage der Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen sind die Lebenszufriedenheit, die Resilienz und die Zufriedenheit mit den Praktika. Am zweitwichtigsten ist die Anstrengungsbereitschaft. Am dritt wichtigsten sind die Extraversion, die Gewissenhaftigkeit,**

**die Offenheit und der Neurotizismus. Zwischen Resilienz und Zufriedenheit mit den Praktika gibt es eine Interaktion.**

Tabelle 49 zeigt auch die Ergebnisse der hierarchischen Regression der Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen auf die folgenden Skalen: 1. Block: Lebenszufriedenheit, Resilienz und Zufriedenheit mit den Praktika, 2. Block: Anstrengungsbereitschaft, 3. Block: Extraversion, Gewissenhaftigkeit, Offenheit und Neurotizismus sowie 4. Block: Interaktionen zwischen Resilienz und Zufriedenheit mit den Praktika.

Bei der Gesamtstichprobe leisten die Zufriedenheit mit den Praktika und die Lebenszufriedenheit einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen: Je höher die Lebenszufriedenheit und je zufriedener die Studierenden mit den Praktika sind, desto höher ist ihre Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen. Durch das Modell werden 16,3 % der Gesamtvarianz aufgeklärt (siehe Tabelle 49).

Zwischen der Resilienz und der Zufriedenheit mit den Praktika gibt es keine signifikante Interaktion ( $\beta = -.008$ ;  $t = -.209$ ;  $p\text{-Wert} = .835$ ).

#### **8.4.3 Überprüfung indirekter Effekte (Mediatormodell)**

Neben einem direkten Zusammenhang der Persönlichkeitseigenschaften Offenheit für Erfahrung und Neurotizismus (Big Five) der Studierenden auf die Studienzufriedenheit, werden in Hypothese 18 auch indirekte Effekte dieser beiden Einflussvariablen angenommen.

**Hypothese 18: Die Persönlichkeitsmerkmale Offenheit für Erfahrung und Neurotizismus der Studierenden stehen mit der Studienzufriedenheit in Zusammenhang:**

- **Offenheit für Erfahrung sollte positiv und Neurotizismus negativ mit der Studienzufriedenheit zusammenhängen (direkter Effekt).**
- **Offenheit für Erfahrung und Neurotizismus der Studierenden sollten über die Lebenszufriedenheit mit der Studienzufriedenheit zusammenhängen (indirekter Effekt).**

Zur Bestimmung dieser indirekten bzw. vermittelten Effekte wurden in Anlehnung an MacKinnon und Dwyer (1993) zwei Regressionsgleichungen geschätzt. In der ersten Regressi-

Regressionsgleichung wird die abhängige Variable aus den unabhängigen Variablen (Prädiktoren) vorhergesagt. In der zweiten Regressionsgleichung wird die Mediatorvariable als weiterer Prädiktor aufgenommen. Der indirekte bzw. vermittelte Effekt entspricht dann der Differenz der Regressionskoeffizienten der abhängigen Variable in den beiden Regressionsmodellen.

Zur Veranschaulichung:

Modell 1:  $AV = \beta_1 UV$

Modell 2:  $AV = \beta_1' UV + \beta_2 MV$

In diesen Modellen steht AV für die abhängige Variable, UV für die unabhängige Variable, MV für die Mediatorvariable und  $\beta$  für den standardisierten Regressionskoeffizienten. Es gilt:

$\beta_1$  = gesamter (totaler) Effekt

$\beta_1'$  = direkter Effekt (bereinigt um den Einfluss der Mediatorvariable)

$\beta_1 - \beta_1'$  = indirekter Effekt

Die zweite Regressionsgleichung liefert darüber hinaus mit  $\beta_2$  den um den Einfluss der unabhängigen Variable bereinigten Effekt der Mediatorvariable auf die abhängige Variable. Außerdem kann in einer zusätzlichen Regression der Effekt der unabhängigen Variable auf die Mediatorvariable bestimmt werden; dabei wird die Mediatorvariable aus der unabhängigen Variable vorhergesagt.

Im Folgenden wurde als abhängige Variable die Gesamtzufriedenheit der Studierenden mit ihrem Studium verwendet (Variable Allgemeine Studienzufriedenheit).

#### 8.4.3.1 Überprüfung des indirekten Effekts von Offenheit und Neurotizismus

Zur Überprüfung des indirekten Effektes von Offenheit für Erfahrung und Neurotizismus wurden die Skalen Offenheit und Neurotizismus herangezogen. Als Mediatorvariable wurde die Lebenszufriedenheit/positive Lebenseinstellung ausgewählt, repräsentiert durch die Skala Lebenszufriedenheit.

Für den totalen Effekt von Offenheit für Erfahrung auf die Studienzufriedenheit ergibt sich  $\beta_1 = .079$ . Dieser Regressionskoeffizient für den totalen Effekt wird signifikant ( $t = 2.064$ ;  $p =$

.039). Offenheit für Erfahrung kann Studienzufriedenheit vorhersagen ( $Beta = .079$ ;  $t = 2.064$ ;  $p < .05$ ).

Die zweite Regressionsgleichung liefert darüber hinaus mit  $\beta_2$  den um den Einfluss der unabhängigen Variable (Offenheit) bereinigten Effekt der Mediatorvariable (Lebenszufriedenheit auf die abhängige Variable (allgemeine Zufriedenheit mit dem Studium)).  $\beta_2$  beträgt für die unabhängige Variable Offenheit .138;  $t = 3.44$ ;  $p = .001$ .

Der Effekt von Offenheit für Erfahrung auf die Lebenszufriedenheit beträgt  $\beta_0 = .221$ . Dieser Regressionskoeffizient wird signifikant ( $t = 6.256$ ;  $p < .000$ ). Offenheit für Erfahrung kann Lebenszufriedenheit vorhersagen: Je größer die Offenheit für Erfahrung, desto größer die Lebenszufriedenheit.

Der um den Einfluss der Lebenszufriedenheit bereinigte Effekt der Offenheit für Erfahrung auf die Studienzufriedenheit ( $\beta_1'$ ) wird nicht signifikant ( $Beta = .059$ ;  $t = 1.47$ ;  $p = .141$ ).

Für den totalen Effekt von Neurotizismus auf die Studienzufriedenheit ergibt sich  $\beta_1 = -.099$ . Dieser Regressionskoeffizient für den totalen Effekt wird signifikant ( $t = -2.613$ ;  $p = .009$ ). Neurotizismus kann Studienzufriedenheit vorhersagen ( $Beta = -.099$ ;  $t = -2.613$ ;  $p < .05$ ).

Die zweite Regressionsgleichung liefert darüber hinaus mit  $\beta_2$  den um den Einfluss der unabhängigen Variable (Neurotizismus) bereinigten Effekt der Mediatorvariable (Lebenszufriedenheit auf die abhängige Variable (allgemeine Zufriedenheit mit dem Studium)). Für die unabhängige Variable Neurotizismus beträgt  $\beta_2 = .131$ ;  $t = 2.973$ ;  $p = .003$ .

Der Effekt von Neurotizismus auf die Lebenszufriedenheit beträgt  $\beta_0 = -.483$ . Dieser Regressionskoeffizient wird signifikant ( $t = -15.297$ ;  $p < .000$ ). Neurotizismus kann Lebenszufriedenheit vorhersagen: je größer der Neurotizismus, desto kleiner die Lebenszufriedenheit.

Der um den Einfluss der Lebenszufriedenheit bereinigte Effekt des Neurotizismus auf die Studienzufriedenheit ( $\beta_1'$ ) wird nicht signifikant ( $Beta = -.024$ ;  $t = -.548$ ;  $p > .05$ ).

Die Hypothese, wonach es einen direkten und einen indirekten Effekt von Offenheit für Erfahrung und Neurotizismus auf Studienzufriedenheit geben sollte, kann damit nicht bestätigt werden.

Tabelle 50 zeigt die direkten und indirekten Effekte der unabhängigen Variablen Offenheit für Erfahrung und Neurotizismus



Tab. 50: Direkte und indirekte Effekte der unabhängigen Variablen Offenheit für Erfahrung und Neurotizismus

Mediator	UV	direkter Effekt der UV ( $\beta_1'$ )	indirekter Effekt der UV ( $\beta_1 - \beta_1'$ )
Skala Leb	Skala Offenheit	.059	.079 - .059 = .02
Skala Leb	Skala Neurotizismus	-.024	-.099 - (-.024) = -.075

Die direkten Effekte sind nicht signifikant, nur die totalen Effekte.

#### 8.4.3.2 Überprüfung des indirekten Effekts von Anstrengungsbereitschaft

**Hypothese 19: Bei Studierenden, die über eine hohe Anstrengungsbereitschaft verfügen, hängt die Abiturnote mit Studienzufriedenheit zusammen.**

Die bivariate Korrelation ergibt schon keinen Zusammenhang zwischen der Abiturnote und Studienzufriedenheit, somit wurde vermutet, dass es auch hier keinen Zusammenhang gibt. Aber es könnte einen Zusammenhang geben, der über eine andere Variable vermittelt ist.

#### 8.4.4 Clusteranalyse

Die Clusteranalyse ist eine multivariate statistische Methode zur Zusammenfassung von Fällen (hier Studierende) bezüglich mehrerer Merkmale (Variablen) zu Gruppen (Cluster). Es wurde daher eine Clusteranalyse durchgeführt mit dem Ziel, die Studierenden nach Maßgabe ihrer Ähnlichkeit in Gruppen einzuteilen, wobei die Gruppen intern möglichst homogen und extern möglichst unterschiedlich sein sollen. Die Merkmale, die der Einteilung in die Cluster zugrunde lagen, waren das Geschlecht und die Bereichszufriedenheiten (Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen, Zufriedenheit mit den Dozenten, Zufriedenheit mit der Betreuung, Zufriedenheit mit dem Angebot von Informationen zum Studium, Zufriedenheit mit der Verbindung zwischen Theorie und Praxis, Zufriedenheit mit den Schulpraktika, Zufriedenheit mit den Räumlichkeiten, Zufriedenheit mit der Bibliothek und Zufriedenheit mit den Computerräumen). Zur Durchführung der Clustereinteilung fiel die Entscheidung zu Gunsten des Two-Step-Clusterverfahrens. Das Verfahren gehört zu den hierarchisch-agglomerativen Clusterverfahren (vgl. Eckey, Kosfeld & Rengers, 2002) und weist in seiner Anwendung zahlreiche Vorteile in Bezug auf die Analysedaten auf. Denn es ist in der Lage eine große Anzahl an Fällen in einer zugrundeliegenden Stichprobe zu verarbeiten, was einen Vorteil gegenüber den klassischen hierarchischen Clusteranalysen darstellt. Dies ist insbesondere möglich, weil das Two-Step-Clusterverfahren in einem zweistufigen Verfahren zunächst die Cluster mit den

dichtesten Merkmalsverbindungen gruppiert und dann im zweiten Schritt die so entstandenen Gruppen weiter verdichtet. Im Weiteren ermöglicht das Verfahren die automatische Bestimmung der optimalen Anzahl der Cluster sowie die Separierung von Ausreißerfällen (vgl. Jannsen & Laatz, 2007).

Analyseprozess:

Entsprechend der Namensgebung findet der Ablauf des Verfahrens in zwei Schritten statt:

1. Vorclusterstufe – Unterteilung der Fälle bzw. Objekte in viele kleine Untercluster,
2. Clusterstufe – Aufteilung der Untercluster aus dem Vor-Cluster-Schritt in die automatisch generierte Anzahl an Clustern.

In der ersten Stufe werden alle Objekte (Studierende) abgearbeitet und es werden maximal 512 sehr homogene Sub-Cluster gebildet. Auf der Basis eines speziellen Distanzmaßes wird bei jedem eingelesenen Objekt entschieden, ob es einem schon gebildeten Sub-Cluster zugeordnet wird, oder ob ein neues Sub-Cluster gebildet wird. Es wird einem schon bestehenden Cluster zugeordnet, wenn seine Distanz zu diesem Sub-Cluster kleiner ist als ein anfänglicher Schwellenwert, wenn es also den Objekten dieses Subclusters sehr ähnlich ist. In der Phase des Vorclustern der Objekte in Subcluster können Objekte als Ausreißer, in einem spezifischen Subcluster zusammengefasst und identifiziert werden (vgl. Jannsen & Laatz, 2007). Während der Durchführung der Clusterstufe 1 wurde kein Ausreißer-Subcluster gebildet. Es gibt somit keine Studierenden, die aufgrund ungewöhnlicher Antwortmuster nicht in die konstruierten Clusterlösungen passen. Der entstehende Baum (CF-Tree) kann von der Reihenfolge der Objekte in der Datendatei beeinflusst werden. Deshalb wird die ursprüngliche Reihenfolge der Fälle mit Hilfe von Zufallszahlen in der Eingabedatei zufällig umgeordnet.

Die umsortierte Datei führte zu der gleichen Clusterlösung wie die Ausgangssortierung.

In der zweiten Stufe werden die Sub-Cluster mittels eines Verfahrens der agglomerativen hierarchischen Clusteranalyse zu den endgültigen Clustern zusammengefügt.

Es ergaben sich drei Cluster. Tabelle 51 stellt die Clusterverteilung dar.

Tab. 51: Clusterverteilung

		N	% der Kombi- nation	% der Gesamtsumme
Cluster	1	105	13.5%	12.2%
	2	392	50.3%	45.5%
	3	282	36.2%	32.8%
	Kombiniert	779	100.0%	90.5%
Ausgeschlossene Fälle		82		9.5%
Gesamtwert		861		100.0%

Cluster 2 umfasst genau die Hälfte der Studierenden, das kleinste Cluster ist Cluster 1 mit 14%, gefolgt von Cluster 3 mit 36%.

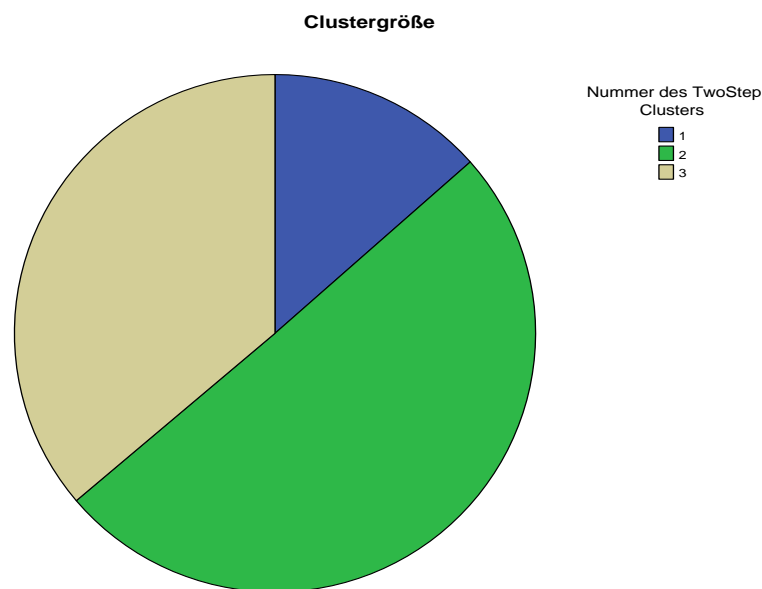


Abb. 12: Clustergröße

Alle Skalen und Variablen wurden auf Unterschiede zwischen den Clustern geprüft. Tabelle 52 stellt die signifikanten Mittelwertsunterschiede dar. *P*-Werte werden in den SPSS-Outputs mit 3 Nachkommastellen angegeben. Wenn der *p*-Wert so klein ist, dass die 3 Nachkommastellen nicht ausreichen, erscheint in den SPSS-Outputs die Angabe ".000". Diese wird in der unten stehenden Tabelle durch "<.0005" ersetzt, weil der *p*-Wert nicht 0 werden kann, sondern nur sehr klein.

Die vollständige Tabelle mit den Standardabweichungen und die Fehlerbalken-Diagramme befinden sich im Anhang A19 und A20.

Tab. 52: Signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen den Clustern

Variable	Mittelwert	Cluster			Signifikanz
		1	2	3	p-Wert
Gesamtzufriedenheit mit dem Studium <sup>a</sup>	M	3.01	2.95	3.27	<.0005
Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen <sup>a</sup>	M	3.03	2.85	3.60	<.0005
Zufriedenheit mit den Dozenten <sup>a</sup>	M	3.51	3.21	3.75	<.0005
Zufriedenheit mit der Betreuung <sup>a</sup>	M	2.80	2.44	3.14	<.0005
Zufriedenheit mit Angebot von Informationen zum Studium an Hochschule <sup>a</sup>	M	2.50	2.31	2.92	<.0005
Zufriedenheit mit der Verbindung zwischen Theorie und Praxis <sup>a</sup>	M	2.72	2.33	3.67	<.0005
Zufriedenheit mit den Praktika <sup>a</sup>	M	3.54	3.38	4.19	<.0005
Zufriedenheit mit den Räumlichkeiten <sup>a</sup>	M	2.60	2.01	3.30	<.0005
Zufriedenheit mit der Bibliothek <sup>a</sup>	M	3.49	3.16	3.92	<.0005
Zufriedenheit mit den Computerräumen <sup>a</sup>	M	3.58	3.29	3.98	<.0005
<b>Skala Lehrveranstaltungen<sup>a</sup></b>	M	3.22	3.12	3.59	<.0005
<b>Skala Gebäude und Räumlichkeiten<sup>a, b</sup></b>	M	3.17	2.90	3.43	<.0005
<b>Skala Beratung und Information<sup>a</sup></b>	M	2.81	2.53	3.09	<.0005
<b>Skala Bibliothek<sup>a</sup></b>	M	3.33	3.13	3.48	<.0005
<b>Skala Praktika<sup>a, b</sup></b>	M	3.57	3.42	3.93	<.0005
<b>Skala Dozierende<sup>a</sup></b>	M	3.16	2.77	3.31	<.0005
<b>Skala Computerräume<sup>a</sup></b>	M	3.32	3.22	3.57	<.0005

Fortsetzung Tab. 52: Signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen den Clustern					
Variable	Mittelwert	Cluster			Signifikanz
		1	2	3	p-Wert
<b>Skala Raumangebot<sup>a</sup></b>	M	2.31	2.00	2.52	<.0005
Abiturnote	M	2.66	2.48	2.39	<.0005
Alter	M	24.98	23.77	23.39	.004
Fachsemester	M	4.97	5.14	4.68	.015
<b>Interesse:</b>					
Studienwahl aus Interesse <sup>c</sup>	M	2.71	2.72	3.01	<.0005
Übereinstimmung Fächer mit Interesse <sup>c</sup>	M	3.17	3.12	3.31	.006
keine Beschäftigung mit Studium in Freizeit <sup>c</sup> (R)	M	2.83	2.67	2.87	.005
Fach bietet beste Kosten-Nutzen Balance <sup>c</sup> (R)	M	3.18	3.28	3.48	.005
<b>Berufswahlmotive:</b>					
Arbeit mit Kindern <sup>d</sup> (positives Berufsbild)	M	5.42	5.69	5.64	.001
Lehrer/-in werden <sup>d</sup> (positives Berufsbild)	M	3.74	4.36	4.19	.001
Engagement für Schwächere <sup>d</sup>	M	4.28	4.87	4.72	<.0005
besser machen als eigene Lehrer <sup>d</sup>	M	3.91	4.02	3.73	.044
Freizeit <sup>d</sup> (angenehmes Berufsleben)	M	2.63	2.25	2.39	.019
Sicherheit als Beamter <sup>d</sup> (angenehmes Berufsleben)	M	3.56	3.11	3.22	.022
Vereinbarkeit mit Familie <sup>d</sup>	M	3.96	4.43	4.62	<.0005

Fortsetzung Tab. 52: Signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen den Clustern					
Variable	Mittelwert	Cluster			Signifikanz
		1	2	3	p-Wert
<b>Belastungen:</b>					
Nebenjobs <sup>e</sup>	M	3.53	3.80	3.07	<.0005
Krankheiten <sup>e</sup>	M	1.77	2.13	1.83	.010
kritische Lebensereignisse <sup>e</sup>	M	2.63	2.80	2.24	<.0005
<b>Soziale Unterstützung:</b>					
Eltern nehmen Anteil <sup>e</sup>	M	3.86	4.55	4.56	<.0005
Unterstützung von Familie & Freunden <sup>e</sup>	M	4.04	4.62	4.70	<.0005
<b>Verträglichkeit:</b>					
Ich sehe mich selbst als jemand, der dazu neigt, andere zu kritisieren. <sup>f</sup> (R)	M	2.86	3.14	3.23	.010
Ich sehe mich selbst als jemand, der anderen Vertrauen schenkt. <sup>f</sup>	M	3.75	3.86	3.99	.012
Ich sehe mich selbst als jemand, der sich kalt und distanziert verhalten kann. <sup>f</sup> (R)	M	3.08	3.45	3.60	<.0005
Ich sehe mich selbst als jemand, der rücksichtsvoll und einfühlsam zu anderen ist. <sup>f</sup>	M	3.94	4.13	4.15	.027
Ich sehe mich selbst als jemand, der schroff und abweisend zu anderen sein kann. <sup>f</sup> (R)	M	3.34	3.74	4.02	<.0005
<b>Verbesserungsvorschläge:</b>					
Infoveranstaltungen <sup>g</sup>	M	3.63	3.98	4.09	<.0005
Veranstaltungsangebot in Semesterferien <sup>g</sup>	M	2.86	3.21	3.19	.025
Entzerrung der Prüfungen <sup>g</sup>	M	3.08	3.48	3.31	.010
Räumlichkeiten modernisieren <sup>g</sup>	M	3.36	3.69	3.36	<.0005

Fortsetzung Tab. 52: Signifikante Mittelwertsunterschiede zwischen den Clustern					
Variable	Mittelwert	Cluster			Signifikanz
		1	2	3	p-Wert
Dozentengehälter nach Lehrqualität <sup>g</sup>	M	3.61	4.01	3.74	.001
längere Öffnung der Bibliothek <sup>g</sup>	M	3.46	3.90	3.89	.003
mehr Schulpraktika <sup>g</sup>	M	3.34	3.61	3.33	.007
<b>Skalen zu Studierendenvariablen:</b>					
Skala Lebenszufriedenheit <sup>h</sup>	M	4.68	4.58	4.85	<.0005
Skala Lernverhalten, Anstrengungsbereitschaft <sup>i</sup>	M	3.33	3.66	3.72	<.0005
Skala Extraversion <sup>f</sup>	M	3.54	3.74	3.73	.018
Skala Gewissenhaftigkeit <sup>f</sup>	M	3.37	3.66	3.72	<.0005
Skala Neurotizismus <sup>f</sup>	M	2.40	2.86	2.70	<.0005
Skala Resilienz <sup>j</sup>	M	5.56	5.64	5.76	.041

Anmerkungen: <sup>a</sup> Skala von 1 („sehr unzufrieden“) bis 5 („sehr zufrieden“). <sup>b</sup> Skala von 1 („nie“) bis 5 („immer“); niedrige Werte bedeuten niedrige Zufriedenheit, hohe Werte bedeuten hohe Zufriedenheit. <sup>c</sup> Skala von 1 („trifft gar nicht zu“) bis 4 („trifft völlig zu“); niedrige Werte bedeuten niedriges Interesse, hohe Werte bedeuten hohes Interesse. <sup>d</sup> Skala von 1 („sehr unwichtig“) bis 6 („sehr wichtig“); niedrige Werte bedeuten unwichtiges Berufswahlmotiv, hohe Werte bedeuten wichtiges Berufswahlmotiv. <sup>e</sup> Skala von 1 („gar nicht“) bis 6 („sehr“); niedrige Werte bedeuten niedrige Belastung bzw. Unterstützung, hohe Werte bedeuten hohe Belastung bzw. Unterstützung. <sup>f</sup> Skala von 1 („trifft überhaupt nicht zu“) bis 5 („trifft sehr gut zu“); niedrige Werte bedeuten niedrige Verträglichkeit bzw. Extraversion bzw. Gewissenhaftigkeit bzw. Neurotizismus bzw. Offenheit, hohe Werte bedeuten hohe Verträglichkeit bzw. Extraversion bzw. Gewissenhaftigkeit bzw. Neurotizismus bzw. Offenheit. <sup>g</sup> Skala von 1 („völlig ungeeignet“) bis 5 („sehr geeignet“). <sup>h</sup> Skala von 1 („total falsch“) bis 6 („total richtig“); niedrige Werte bedeuten niedrige Lebenszufriedenheit, hohe Werte bedeuten hohe Lebenszufriedenheit. <sup>i</sup> Skala von 1 („sehr selten“) bis 5 („sehr oft“); niedrige Werte bedeuten niedrige Anstrengungsbereitschaft, hohe Werte bedeuten hohe Anstrengungsbereitschaft. <sup>j</sup> Skala von 1 („Ich stimme nicht zu“) bis 7 („Ich stimme völlig zu“); niedrige Werte bedeuten niedrige Resilienz, hohe Werte bedeuten hohe Resilienz. R = recodiert.

Die Varianzanalyse weist fast durchgehend auf signifikante, in vielen Fällen auch höchst signifikante ( $p < .0005$ ) Clusterunterschiede hin. Dass nicht nur die Bereichszufriedenheiten, sondern auch die neu dazugefügten Variablen sich bis auf die wenigen Ausnahmen so deutlich unterscheiden, lässt die Unterteilung als sehr valide erscheinen.

**Cluster 1:** rein männlich, mittlere Studienzufriedenheit, schlechteste Abiturnoten, älteste Studierende, mittlere Semester, am wenigsten Studienwahl aus Interesse getroffen, mittlere Übereinstimmung Fächer mit Interesse, mittlere Beschäftigung mit Studium in Freizeit, bei der Fachwahl am meisten auf Kosten-Nutzen Balance geachtet, negativstes Berufsbild, angenehmes Berufsleben am wichtigsten, Vereinbarung von Lehrerberuf und Familie am unwichtigsten, mittlere Belastung durch Nebenjobs, am niedrigsten belastet durch Krankheiten, Eltern nehmen am wenigsten Anteil am Studium, am wenigsten Unterstützung durch Familienmitglieder, Freunde und/oder Bekannte, ihre Studienzufriedenheit würde durch die Verbesserungsvorschläge am wenigsten erhöht, mittlere Lebenszufriedenheit, niedrigste Anstrengungsbereitschaft, niedrigste Verträglichkeit, niedrigste Extraversion, niedrigste Gewissenhaftigkeit, niedrigster Neurotizismus, niedrigste Resilienz.

**Cluster 2:** rein weiblich, niedrigste Studienzufriedenheit, mittlere Abiturnoten, mittleres Alter, älteste Semester, mittleres Interesse für den Studiengang, niedrigste Übereinstimmung Fächer mit Interesse, am wenigsten beschäftigt mit Studium in Freizeit, mittlere Beachtung der Kosten-Nutzen Balance bei der Fachwahl, positivstes Berufsbild, angenehmes Berufsleben am unwichtigsten, mittlere Wichtigkeit der Vereinbarung von Lehrerberuf und Familie, höchste Belastung durch Nebenjobs, am meisten belastet durch Krankheiten, am meisten belastet durch kritische Lebensereignisse, mittlere Anteilnahme der Eltern am Studium, mittlere Unterstützung durch Familienmitglieder, Freunde und/oder Bekannte, ihre Studienzufriedenheit würde durch die Verbesserungsvorschläge am meisten erhöht, negativste Lebenszufriedenheit, mittlere Anstrengungsbereitschaft, mittlere Verträglichkeit, höchste Extraversion, mittlere Gewissenhaftigkeit, höchster Neurotizismus, mittlere Resilienz.

**Cluster 3:** rein weiblich, höchste Studienzufriedenheit, beste Abiturnoten, jüngste Studierende, jüngste Semester, am meisten Studienwahl aus Interesse getroffen, höchste Übereinstimmung Fächer mit Interesse, am meisten beschäftigt mit Studium in Freizeit, bei der Fachwahl am wenigsten auf Kosten-Nutzen Balance geachtet, mittel-gutes Berufsbild, mittlere Wichtigkeit des angenehmen Berufslebens, Vereinbarung von Lehrerberuf und Familie am wichtigsten, niedrigste Belastung durch Nebenjobs, mittlere Belastung durch Krankheiten, am wenigsten belastet durch kritische Lebensereignisse, Eltern nehmen am meisten Anteil am Studium,



größte Unterstützung durch Familienmitglieder, Freunde und/oder Bekannte, mittlere Erhöhung der Studienzufriedenheit durch Umsetzung der Verbesserungsvorschläge, positivste Lebenszufriedenheit, höchste Anstrengungsbereitschaft, höchste Verträglichkeit, mittlere Extraversion, höchste Gewissenhaftigkeit, mittlerer Neurotizismus, höchste Resilienz.

Das Berufswahlmotiv „Ich möchte Lehrer/-in werden, weil ich mich als Lehrer/-in für Kinder aus schwachen Gesellschaftsgruppen einsetzen kann.“ ist am wichtigsten für Cluster 2 und am unwichtigsten für Cluster 1.

Das Berufswahlmotiv „Ich möchte Lehrer/-in werden, weil ich mit der Art und Weise der Wissensvermittlung und der Unterrichtsmethoden in meiner Schulzeit nicht zufrieden war und dies ändern möchte.“ ist am wichtigsten für Cluster 2 und am unwichtigsten für Cluster 3.

Bei folgenden Variablen zeigen die nach der einfaktoriellen Varianzanalyse durchgeführten Post-Hoc-Tests signifikante Unterschiede zwischen den Clustern:

Bei der Gesamtzufriedenheit (Variable AllgZuf) mit  $F(2, 652) = 10.531$  unterscheidet sich Cluster 3 signifikant von Cluster 1 ( $p = .036$ ) und Cluster 2 ( $p < .001$ ).

#### Bereichszufriedenheiten:

Bei der **Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen** (Variable Zuf1) mit  $F(2, 776) = 98.856$  unterscheidet sich Cluster 3 signifikant von Cluster 1 ( $p < .001$ ) und Cluster 2 ( $p < .001$ ).

Bei der **Zufriedenheit mit den Dozierenden** (Variable Zuf2) mit  $F(2, 776) = 51.667$  unterscheidet sich Cluster 3 signifikant von Cluster 1 ( $p = .014$ ) und Cluster 2 ( $p < .001$ ).

Bei der **Zufriedenheit mit der Betreuung** (Variable Zuf3) mit  $F(2, 776) = 48.965$  unterscheidet sich Cluster 3 signifikant von Cluster 1 ( $p = .003$ ) und Cluster 2 ( $p < .001$ ).

Bei der **Zufriedenheit mit dem Angebot von Informationen** (Variable Zuf4) mit  $F(2, 776) = 31.877$  unterscheidet sich Cluster 3 signifikant von Cluster 1 ( $p = .001$ ) und Cluster 2 ( $p < .001$ ).

Bei der **Zufriedenheit mit der Verbindung zwischen Theorie und Praxis** (Variable Zuf5) mit  $F(2, 776) = 164.243$  unterscheidet sich Cluster 3 signifikant von Cluster 1 ( $p < .001$ ) und Cluster 2 ( $p < .001$ ).

Bei der **Zufriedenheit mit den Schulpraktika** (Variable Zuf6) mit  $F(2, 776) = 56.492$  unterscheidet sich Cluster 3 signifikant von Cluster 1 ( $p < .001$ ) und Cluster 2 ( $p < .001$ ).

Bei der **Zufriedenheit mit den Räumlichkeiten** (Variable Zuf7) mit  $F(2, 776) = 137.830$  unterscheidet sich Cluster 3 signifikant von Cluster 1 ( $p < .001$ ) und Cluster 2 ( $p < .001$ ).

Bei der **Zufriedenheit mit der Bibliothek** (Variable Zuf8) mit  $F(2, 776) = 45.547$  unterscheidet sich Cluster 3 signifikant von Cluster 1 ( $p = .001$ ) und Cluster 2 ( $p < .001$ ).

Bei der **Zufriedenheit mit den Computerräumen** (Variable Zuf9) mit  $F(2, 776) = 38.003$  unterscheidet sich Cluster 3 signifikant von Cluster 1 ( $p = .002$ ) und Cluster 2 ( $p < .001$ ).

#### Skalen zur Studienzufriedenheit:

Bei den Lehrveranstaltungen (Skala Lehrveranstaltungen) mit  $F(2, 715) = 81.902$  unterscheidet sich Cluster 3 signifikant von Cluster 1 ( $p < .001$ ) und Cluster 2 ( $p < .001$ ).

In Bezug auf die Gebäude und Räumlichkeiten (Skala Gebäude und Räumlichkeiten) mit  $F(2, 611) = 35.192$  unterscheidet sich Cluster 3 signifikant von Cluster 1 ( $p = .011$ ) und Cluster 2 ( $p < .001$ ).

Bei der Beratung und Information (Skala Beratung und Information) mit  $F(2, 353) = 25.518$  unterscheidet sich Cluster 3 signifikant von Cluster 1 ( $p = .048$ ) und Cluster 2 ( $p < .001$ ).

Bei der Bibliothek (Skala Bibliothek) mit  $F(2, 443) = 11.851$  unterscheidet sich Cluster 3 signifikant von Cluster 2 ( $p < .001$ ).

In Bezug auf die Praktika (Skala Praktika) mit  $F(2, 632) = 50.710$  unterscheidet sich Cluster 3 signifikant von Cluster 1 ( $p < .001$ ) und Cluster 2 ( $p < .001$ ).

Bei den Dozierenden (Skala Dozierende) mit  $F(2, 725) = 45.294$  unterscheidet sich Cluster 3 signifikant von Cluster 2 ( $p < .001$ ).

Bei den Computerräumen (Skala Computerräume) mit  $F(2, 401) = 12.301$  unterscheidet sich Cluster 3 signifikant von Cluster 1 ( $p = .031$ ) und Cluster 2 ( $p < .001$ ).

In Bezug auf das Raumangebot (Skala Raumangebot) mit  $F(2, 751) = 45.721$  unterscheidet sich Cluster 3 signifikant von Cluster 1 ( $p = .019$ ) und Cluster 2 ( $p < .001$ ).

#### Demographische Variablen:

Bei der Abiturnote (Variable Note) mit  $F(2, 752) = 10.384$  unterscheidet sich Cluster 1 signifikant von Cluster 2 ( $p = .011$ ) und Cluster 3 ( $p < .001$ ).

Beim Alter (Variable Age) mit  $F(2, 773) = 5.684$  unterscheidet sich Cluster 1 signifikant von Cluster 2 ( $p = .040$ ) und Cluster 3 ( $p = .006$ ).

Beim Fachsemester (Variable Semester) mit  $F(2, 772) = 4.203$  unterscheidet sich Cluster 3 signifikant von Cluster 2 ( $p = .011$ ).

### Interesse:

Bei der Variable „Studienwahl nach Interesse“ mit  $F(2, 770) = 13.197$  unterscheidet sich Cluster 3 signifikant von Cluster 2 ( $p = .005$ ).

Bei der Variable „Übereinstimmung Fächer mit Interesse“ mit  $F(2, 767) = 5.083$  unterscheidet sich Cluster 3 signifikant von Cluster 2 ( $p = .004$ ).

Bei der Variable „keine Beschäftigung mit Studium in Freizeit“ mit  $F(2, 762) = 5.354$  unterscheidet sich Cluster 3 signifikant von Cluster 2 ( $p = .005$ ).

Bei der Variable „Fach bietet beste Kosten-Nutzen Bilanz“ mit  $F(2, 738) = 5.250$  unterscheidet sich Cluster 3 signifikant von Cluster 1 ( $p = .017$ ) und Cluster 2 ( $p = .021$ ).

### Berufswahlmotive:

Bei der Variable „Arbeit mit Kindern“ mit  $F(2, 767) = 7.108$  unterscheidet sich Cluster 1 signifikant von Cluster 2 ( $p = .001$ ) und Cluster 3 ( $p = .009$ ).

Bei der Variable „Lehrer/-in werden“ mit  $F(2, 750) = 7.101$  unterscheidet sich Cluster 1 signifikant von Cluster 2 ( $p < .001$ ) und Cluster 3 ( $p = .021$ ).

Bei der Variable „Engagement für Schwächere“ mit  $F(2, 763) = 12.196$  unterscheidet sich Cluster 1 signifikant von Cluster 2 ( $p < .001$ ) und Cluster 3 ( $p = .002$ ).

Bei der Variable „besser machen als eigene Lehrer“ mit  $F(2, 761) = 3.131$  unterscheidet sich Cluster 2 signifikant von Cluster 3 ( $p = .034$ ).

Bei der Variable „Freizeit“ mit  $F(2, 753) = 4.000$  unterscheidet sich Cluster 1 signifikant von Cluster 2 ( $p = .025$ ).

Bei der Variable „Sicherheit als Beamter“ mit  $F(2, 760) = 3.846$  unterscheidet sich Cluster 1 signifikant von Cluster 2 ( $p = .016$ ).

Bei der Variable „Vereinbarkeit mit Familie“ mit  $F(2, 763) = 9.471$  unterscheidet sich Cluster 1 signifikant von Cluster 2 ( $p = .004$ ) und Cluster 3 ( $p < .001$ ).

### Belastungen:

Bei der Variable „Nebenjobs“ mit  $F(2, 755) = 12.733$  unterscheidet sich Cluster 3 signifikant von Cluster 2 ( $p < .001$ ).

Bei der Variable „Krankheiten“ mit  $F(2, 762) = 4.676$  unterscheidet sich Cluster 3 signifikant von Cluster 2 ( $p = .022$ ).

Bei der Variable „Kritische Lebensereignisse belasten“ mit  $F(2, 759) = 8.650$  unterscheidet sich Cluster 3 signifikant von Cluster 2 ( $p < .001$ ).

### Soziale Unterstützung:

Bei der Variable „Eltern nehmen Anteil“ mit  $F(2, 763) = 10.217$  unterscheidet sich Cluster 1 signifikant von Cluster 2 ( $p < .001$ ) und Cluster 3 ( $p < .001$ ).

Bei der Variable „Unterstützung von Familie & Freunden“ mit  $F(2, 763) = 10.138$  unterscheidet sich Cluster 1 signifikant von Cluster 2 ( $p = .001$ ) und Cluster 3 ( $p < .001$ ).

### Big Five

Bei der Skala „Extraversion“ mit  $F(2, 754) = 4.056$  unterscheidet sich Cluster 1 signifikant von Cluster 2 ( $p = .028$ ) und Cluster 3 ( $p = .043$ ).

Bei der Skala „Gewissenhaftigkeit“ mit  $F(2, 750) = 12.843$  unterscheidet sich Cluster 1 signifikant von Cluster 2 ( $p < .001$ ) und Cluster 3 ( $p < .001$ ).

Bei der Skala „Neurotizismus“ mit  $F(2, 745) = 18.211$  unterscheidet sich Cluster 1 signifikant von Cluster 2 ( $p < .001$ ) und Cluster 3 ( $p < .001$ ) und Cluster 2 von Cluster 3 ( $p = .009$ ).

### Verträglichkeit:

Bei der Variable „Ich sehe mich selbst als jemand, der dazu neigt, andere zu kritisieren.“ mit  $F(2, 776) = 6.624$  unterscheidet sich Cluster 1 signifikant von Cluster 2 ( $p = .014$ ) und Cluster 3 ( $p < .001$ ).

Bei der Variable „Ich sehe mich selbst als jemand, der anderen Vertrauen schenkt.“ mit  $F(2, 763) = 4.446$  unterscheidet sich Cluster 1 signifikant von Cluster 3 ( $p = .017$ ).

Bei der Variable „Ich sehe mich selbst als jemand, der sich kalt und distanziert verhalten kann.“ mit  $F(2, 776) = 8.158$  unterscheidet sich Cluster 1 signifikant von Cluster 2 ( $p = .008$ ) und Cluster 3 ( $p < .001$ ).

Bei der Variable „Ich sehe mich selbst als jemand, der rücksichtsvoll und einfühlsam zu anderen ist.“ mit  $F(2, 763) = 3.648$  unterscheidet sich Cluster 1 signifikant von Cluster 3 ( $p = .041$ ).

Bei der Variable „Ich sehe mich selbst als jemand, der schroff und abweisend zu anderen sein kann.“ mit  $F(2, 776) = 15.340$  unterscheidet sich Cluster 1 signifikant von Cluster 2 ( $p = .002$ ) und Cluster 3 ( $p < .001$ ) und Cluster 2 von Cluster 3 ( $p = .004$ ).

### Verbesserungsvorschläge:

Bei der Variable „Infoveranstaltungen“ mit  $F(2, 750) = 8.702$  unterscheidet sich Cluster 1 signifikant von Cluster 2 ( $p = .008$ ) und Cluster 3 ( $p < .001$ ).

Bei der Variable „Veranstaltungsangebot in Semesterferien“ mit  $F(2, 751) = 3.700$  unterscheidet sich Cluster 1 signifikant von Cluster 2 ( $p = .022$ ) und Cluster 3 ( $p = .045$ ).

Bei der Variable „Entzerrung der Prüfungen“ mit  $F(2, 756) = 4.679$  unterscheidet sich Cluster 1 signifikant von Cluster 2 ( $p = .016$ ).

Bei der Variable „Räumlichkeiten modernisieren“ mit  $F(2, 751) = 7.847$  unterscheidet sich Cluster 2 signifikant von Cluster 1 ( $p = .025$ ) und Cluster 3 ( $p = .001$ ).

Bei der Variable „Dozentengehälter nach Lehrqualität“ mit  $F(2, 743) = 7.290$  unterscheidet sich Cluster 2 signifikant von Cluster 1 ( $p = .005$ ) und Cluster 3 ( $p = .008$ ).

Bei der Variable „längere Öffnung der Bibliothek“ mit  $F(2, 724) = 6.029$  unterscheidet sich Cluster 1 signifikant von Cluster 2 ( $p = .004$ ) und Cluster 3 ( $p = .008$ ).

Bei der Variable „mehr Schulpraktika“ mit  $F(2, 754) = 4.926$  unterscheidet sich Cluster 3 signifikant von Cluster 2 ( $p = .010$ ).

#### Weitere Skalen zu studierendenbezogenen Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit:

Bei der Skala „Positive Lebenseinstellung“ mit  $F(2, 716) = 10.083$  unterscheidet sich Cluster 3 signifikant von Cluster 2 ( $p < .001$ ).

Bei der Skala „Lernverhalten, Anstrengungsbereitschaft“ mit  $F(2, 736) = 13.824$  unterscheidet sich Cluster 1 signifikant von Cluster 2 ( $p < .001$ ) und Cluster 3 ( $p < .001$ ).

Für die Variable, die die Clusterzugehörigkeit angibt, die Clustervariable, und die Variable Geschlecht wurde eine Kreuztabelle erstellt. Tabelle 53 zeigt diese Kreuztabelle.

Tab. 53: Kreuztabelle Cluster - Geschlecht

		Geschlecht			
		weiblich		männlich	
		Häufigkeit	Prozent	Häufigkeit	Prozent
Cluster	1	0	0%	105	100.0%
	2	392	58.2%	0	0%
	3	282	41.8%	0	0%
	Kombiniert	674	100.0%	105	100.0%

Alle männlichen Studierenden befinden sich in Cluster 1. Die weiblichen Studierenden teilen sich ungefähr zur Hälfte auf Cluster 2 (58.2%) und Cluster 3 (41.8%) auf. Wie bei der Clusteranalyse bereits beschrieben sind in Cluster 3 die Studierenden, die mit ihrem Studium am

zufriedensten sind und in Cluster 2 die Studierenden, die mit ihrem Studium am unzufriedensten sind. Somit teilen sich die beiden Frauen-Cluster in „Zufriedene“ und „Unzufriedene“ auf.

Tab. 54: Standardisierte Residuen der Kreuztabelle Cluster - Geschlecht

			Nummer des TwoStep Clusters			Gesamt
			1	2	3	
Geschlecht	weiblich	Anzahl	0	392	282	674
		Erwartete Anzahl	90.8	339.2	244.0	674.0
		Standardisierte Residuen	-9.5	2.9	2.4	
	männlich	Anzahl	105	0	0	105
		Erwartete Anzahl	14.2	52.8	38.0	105.0
		Standardisierte Residuen	24.1	-7.3	-6.2	
Gesamt		Anzahl	105	392	282	779
		Erwartete Anzahl	105.0	392.0	282.0	779.0

Tabelle 54 zeigt, dass alle standardisierten Residuen erheblich kleiner als -1.96 oder größer als 1.96 sind; das bedeutet, dass die Anzahl bei beiden Geschlechtern signifikant von der erwarteten Anzahl in den einzelnen Clustern abweicht.

Dementsprechend resultiert eine sehr hohe Prüfgröße mit einem  $p$ -Wert  $< .0005$ .

Tab. 55: Chi-Quadrat-Tests Kreuztabelle Cluster - Geschlecht

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	779.000(a)	2	.000
Likelihood-Quotient	616.015	2	.000
Zusammenhang linear-mit-linear	410.043	1	.000
Anzahl der gültigen Fälle	779		

a 0 Zellen (0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 14.15.

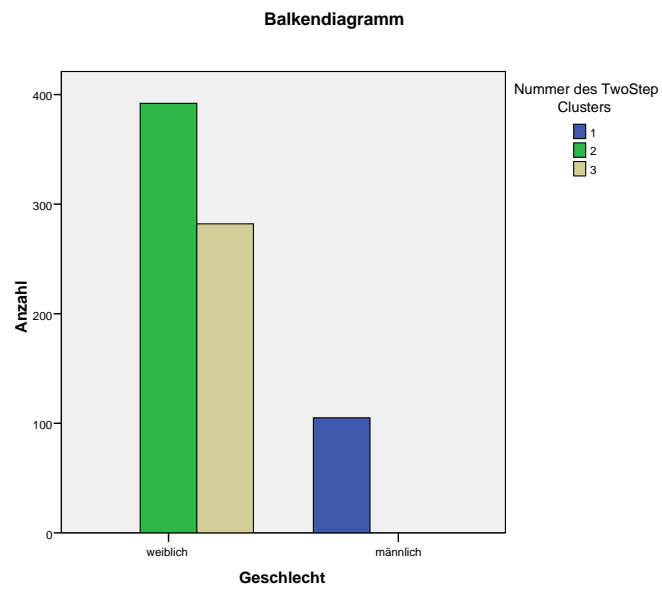


Abb. 13: Verteilung der Geschlechter auf die Cluster

Für die Variable, die die Clusterzugehörigkeit angibt, die Clustervariable, und die Variable Uni wurde eine Kreuztabelle erstellt. Tabelle 56 zeigt diese Kreuztabelle.

Tab. 56: Standardisierte Residuen der Kreuztabelle Cluster - Hochschule

**Uni \* Nummer des TwoStep Clusters Kreuztabelle**

			Nummer des TwoStep Clusters			Gesamt
			1	2	3	
Uni	PH Ludwigsburg	Anzahl	38	102	57	197
		Erwartete Anzahl	26.6	99.0	71.4	197.0
		Standardisierte Residuen	2.2	.3	-1.7	
	PH Heidelberg	Anzahl	20	71	94	185
		Erwartete Anzahl	25.0	93.0	67.1	185.0
		Standardisierte Residuen	-1.0	-2.3	3.3	
	PH Freiburg	Anzahl	12	53	29	94
		Erwartete Anzahl	12.7	47.2	34.1	94.0
		Standardisierte Residuen	-.2	.8	-.9	
	Uni Koblenz	Anzahl	29	115	63	207
		Erwartete Anzahl	27.9	104.0	75.0	207.0
		Standardisierte Residuen	.2	1.1	-1.4	
	Uni Lüneburg	Anzahl	6	50	39	95
		Erwartete Anzahl	12.8	47.7	34.4	95.0
		Standardisierte Residuen	-1.9	.3	.8	
Gesamt		Anzahl	105	391	282	778
		Erwartete Anzahl	105.0	391.0	282.0	778.0

Der Chi-Quadrat-Test zeigt, dass eine Abhängigkeit zwischen Clusterzugehörigkeit und Hochschule besteht. Dies liegt im Wesentlichen an der PH LB und der PH HD:

Anhand der standardisierten Residuen erkennt man, welche Cluster in den einzelnen Hochschulen unter- oder überrepräsentiert sind. An der PH LB ist Cluster 1 überrepräsentiert (Stand. Res. = 2.2). An der PH HD ist Cluster 2 unterrepräsentiert (Stand. Res. = -2.3) und Cluster 3 überrepräsentiert (Stand. Res. = 3.3).

Tab. 57: Chi-Quadrat-Tests Kreuztabelle Cluster - Hochschule

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (2-seitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	33.865(a)	8	.000
Likelihood-Quotient	33.788	8	.000
Zusammenhang linear-mit-linear	1.277	1	.258
Anzahl der gültigen Fälle	778		

a 0 Zellen (0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 12.69.



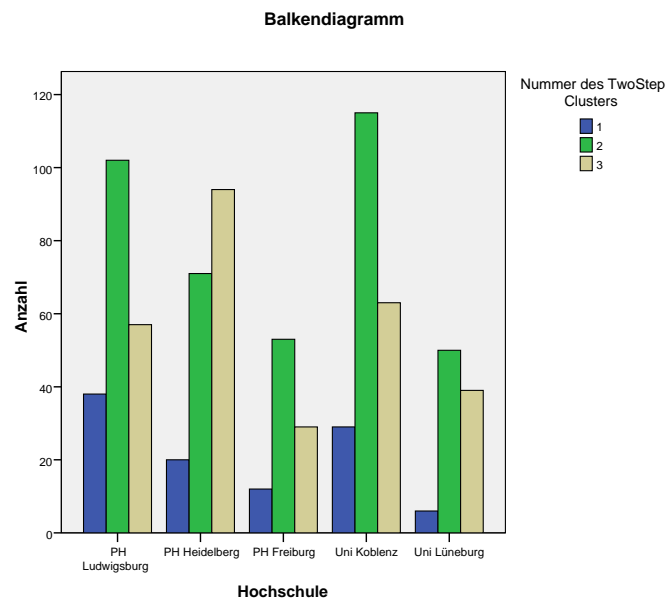


Abb. 14: Verteilung der Hochschulen auf die Cluster

Die meisten weiblichen Studierenden, die mit ihrem Studium zufrieden sind (Cluster 3), befinden sich an der PH HD. An der Universität KO sind die meisten weiblichen Studierenden, die mit ihrem Studium unzufrieden sind (Cluster 2). Die meisten männlichen Studierenden (Cluster 1) lassen sich an der PH LB finden, die wenigsten an der Universität LÜ.

### 8.5 Ergebnisse der Hochschulkanzlerbefragung

Des Weiteren sollten harte Fakten als potentielle Einflussgrößen überprüft werden. Dazu wurden Fragebögen an die Kanzler der fünf Hochschulen versendet. Der Fragebogen befindet sich im Anhang 17.

Tab. 58: Ergebnisse der Kanzlerbefragung

<b>Variable</b>	<b>PH LB</b>	<b>PH HD</b>	<b>PH FR</b>	<b>Uni KO</b>	<b>Uni LÜ</b>
Verhältnis Dozierende zu Studierende	0.052	0.036	0.048	0.049	0.050
Bibliotheksetat pro Student pro Jahr (in €)	56.17		79.87		115.16
Budget pro Student pro Jahr (in €)	3.770		4.119	3.571	4.320
Arbeitszeit pro Woche der Mitarbeiter im Studiensekretariat pro Student (in h)	0.05	0.05	0.06		0.03
Arbeitszeit pro Woche der Verwaltungskräfte pro Student (in h)	0.76		0.76		
Auslastung der Lehreinheit (in %)	107	97	103		118

Bei dem Vergleich der Bereichszufriedenheiten mit oben stehender Tabelle fällt auf, dass die höchste Zufriedenheit mit der Bibliothek an der Uni LÜ mit dem höchsten Bibliotheksetat pro Student an der Uni LÜ einhergeht. Dabei ist zu beachten, dass der Bibliotheksetat aus dem Jahre 2007, in dem noch keine Studiengebühren gezahlt werden mussten, herangezogen wurde.

## 9 Zusammenfassung und Diskussion

Die vorliegende Arbeit befasst sich mit der Frage nach der Studienzufriedenheit von Lehramtsstudierenden. Ziel ist es, die Beziehungen zwischen Hochschulfaktoren und Studienfaktoren mit der Studienzufriedenheit näher zu untersuchen. Dabei werden die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Einflussfaktoren auf die Studienzufriedenheit erörtert. Ausgehend von dieser Fragestellung werden Interviews an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg durchgeführt (Kapitel 3) und zentrale Forschungsbefunde zu folgenden Themen dargestellt (Kapitel 4): direkte Zusammenhänge zwischen den hochschulbezogenen Faktoren (z.B. Dozierende, Lehrveranstaltungen, Studienberatung, Praktika, Bibliothek, PC-Ausstattung, Informationsangebot zum Studium, Räumlichkeiten) und den studierendenbezogenen Faktoren (z.B. Lebenszufriedenheit, Persönlichkeit, Interesse, Motivation, außeruniversitäre Belastungen, soziale Unterstützung, Geschlecht, Abiturnote) mit Studienzufriedenheit. Dabei sollen fünf Hochschulen miteinander verglichen werden. Die dieser Arbeit zugrundeliegenden Daten wurden an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg, an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg, an der Pädagogischen Hochschule Freiburg, an der Universität Koblenz und an der Universität Lüneburg mittels eines Online-Fragebogens erhoben ( $n = 861$ ). Die Rekrutierung der Teilnehmer erfolgte durch Anschreiben der einzelnen Hochschulen. Zum Link des Online-Fragebogens bekamen die Studierenden über verschiedene Wege Zugang: E-Mail-Verteiler der Hochschule, Link auf Homepage und Fachhomepage der Hochschule, Einladung zur Befragung in den News von Stud.IP (Online-Lernplattform) und E-Mail-Adressen-Sammlung in Lehrveranstaltungen mit anschließendem Anschreiben der Studierenden. Des Weiteren wurde ein Hinweis auf die Befragung in 18 Gruppen der teilnehmenden Hochschulen in StudiVZ gestellt. Die Rekrutierung und Datenerhebung an den Hochschulen begann am 9.01.2008 und wurde am 29.02.2008 abgeschlossen. Eine Abweichung von diesem Zeitraum gab es an der Universität Koblenz. Hier wurden die Studierenden erst ab dem 15.02.2008 per E-Mail-Verteilerliste über die Umfrage informiert.

Die allgemeine Zufriedenheit der Studierenden mit ihrem Studium liegt durchschnittlich bei 3.06 (Skala von 1 = sehr unzufrieden bis 5 = sehr zufrieden). An der Pädagogischen Hochschule Freiburg weist die allgemeine Studienzufriedenheit den höchsten Wert auf:  $M = 3.17$ . An der Pädagogischen Hochschule Heidelberg sind die Studierenden am unzufriedensten  $M = 2.95$ .

Weitere Unterschiede zwischen den einzelnen Hochschulen fallen wie folgt aus:

Bei den deskriptiven Ergebnissen fällt an der PH LB auf, dass sowohl die Zufriedenheit mit den Räumlichkeiten (Einzelitem) als auch die Skala „Zufriedenheit mit Gebäuden und Räumlichkeiten“ am niedrigsten liegt, und der Verbesserungsvorschlag „Modernisierung der Räumlichkeiten“ an der PH LB als am wichtigsten für die Erhöhung der Studienzufriedenheit erachtet wird. Die Gebäude und Räumlichkeiten scheinen ein großes Problem an der PH LB darzustellen. Die Zufriedenheit mit den Gebäuden und Räumlichkeiten könnte durch folgende Veränderungen verbessert werden: Die Hochschulen sollten in einem gut nutzbaren baulichen Zustand gehalten werden und bei Bedarf zeitnah renoviert bzw. repariert werden. Ferner ist auf eine vollständige und funktionierende Ausstattung zu achten. Außerdem sollte an den Hochschulen mehr Wert auf Sauberkeit gelegt werden, da Sauberkeit einen entscheidenden Wohlfühl-Aspekt darstellt.

Zusätzlich fällt an der PH LB auf, dass sowohl die „Zufriedenheit mit dem Informationsangebot (Einzelitem) als auch die Skala „Zufriedenheit mit dem Beratungs- und Informationsangebot“ am niedrigsten sind. Das Informationsangebot sollte somit ein weiterer Ansatzpunkt für Verbesserungen sein. Die Hochschulen sollten ihr Informationsmanagement optimieren, so dass Informationen zügig an alle betroffenen und beratenden Personen weitergegeben werden. Die Studierenden müssen wissen, an wen sie sich mit welchem Problem wenden können und von dieser Stelle eine kompetente Antwort erhalten.

In den Interviews der vorliegenden Studie wurde angemerkt, dass ein kommentiertes Vorlesungsverzeichnis ebenfalls die Studienzufriedenheit erhöhen würde. Das kommentierte Vorlesungsverzeichnis sollte online auf der Homepage verfügbar sein und als gedrucktes Heft für jedes Fach einzeln; wobei die befragten Studierenden auch bereit wären die Herstellungskosten zu übernehmen. Zudem sollte das Online-Vorlesungsverzeichnis besser gepflegt und immer auf dem aktuellen Stand sein.

Die interviewten Studierenden möchten, dass auf der Homepage der Hochschule generell mehr Informationen zur Verfügung gestellt werden und die Informationen von den Info-Brettern auf die Homepage verlagert werden, damit die Studierenden nicht alle Info-Bretter ablaufen müssen. Vor allem studienrelevante Änderungen sollten präzise und verständlich auf der Homepage zugänglich gemacht werden. Zusätzlich sollte eine Seite mit den Lehrveranstaltungen die ausfallen eingerichtet werden, damit die Studierenden nicht umsonst an die Hochschule fahren, um dann dort erst zu erfahren, dass die Lehrveranstaltung nicht stattfinden kann.

Durch eine umfassende Studienberatung könnte das Risiko für Unzufriedenheit mit dem Studienfach gemindert werden, da den Betroffenen dabei geholfen werden könnte, die Entscheidung für ein Studienfach besser zu fundieren und die Wahl eines neuen Fachs frühzeitig zu erleichtern (s. a. Schindler, 1999). Beispielsweise werden bei dem Beratungskonzept von Brandstätter, Grillich und Farthofer (2002) Studierende ausführlich zu ihrer Motivation und Persönlichkeit befragt und bearbeiten fachbezogene Leistungs- und Fähigkeitstests.

Eine verbesserte Studienberatung in den Sekretariaten könnte ebenfalls die Studienzufriedenheit erhöhen. In den Interviews wurde angesprochen, dass die Studierenden kompetente Ansprechpartner benötigen, die sich auf all ihren Gebieten gut auskennen bzw. die Studierenden an die entsprechenden Anlaufstellen weiterleiten. Ebenso sollte die Beratung für die Studiengänge verbessert werden. Und es sollte eine Anlaufstelle für Studierende denen Unrecht geschehen ist eingerichtet werden.

An der PH LB stechen zudem die niedrigste Lebenszufriedenheit, das niedrigste Studieninteresse und die niedrigste Anstrengungsbereitschaft der Studierenden hervor.

An der PH HD sind die allgemeine Studienzufriedenheit, die Zufriedenheit mit den Dozierenden und die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen (alles Einzelitems) am niedrigsten. Ebenso schneidet die Skala „Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen“ am schlechtesten ab. Die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen könnte durch folgende Verbesserungsvorschläge gesteigert werden: Das Problem der überfüllten Lehrveranstaltungen ließe sich wahrscheinlich nur durch eine Erhöhung der Dozierendenanzahl oder eine Verminderung der Studierendenanzahl beheben. Ein größeres Angebot an Lehrveranstaltungen sollte geschaffen werden, damit die Seminarqualität nicht unter einer zu hohen Teilnehmerzahl leidet und sich das Studium nicht durch den Mangel an Seminarplätzen (bei Seminaren mit beschränkter Teilnehmerzahl) verzögert.

Eine Lösungsmöglichkeit für die überfüllten Seminare wäre, Online-Seminare einzuführen. Diese würden auch für Studierende mit einem weiten Anfahrtsweg Vorteile bieten. Eine weitere Möglichkeit wäre, den Zeitanteil des Selbststudiums zu erhöhen; hierbei müssen jedoch eine Anleitung zum selbstgesteuerten Lernen und eine Betreuung bei Lernschwierigkeiten stattfinden. Des Weiteren sollte die Gewichtung des organisierten Lernens und des Selbststudiums ausbalanciert sein. Die Qualität der Hochschulausbildung darf nicht unter einem größeren Anteil des Selbststudiums leiden, sondern sollte durch die stärkere Eigenaktivität davon profitieren. Auch zu kooperativem Lernen und der Organisation in Lerngruppen sollte ange-regt und diese müssen auch begleitet werden. Hierbei sollten auch Möglichkeiten zur Online-

Kommunikation über Internetforen und zum fachlichen Austausch von Lerngruppen geschaffen werden. Eine weitere Lösungsmöglichkeit besteht darin, die standortübergreifende Kooperation und Koordination der Hochschulen zu verbessern. Z.B. sollte die Anrechenbarkeit von Leistungsnachweisen aus Lehrveranstaltungen an einer anderen Hochschule - auch zwischen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen - unproblematisch erfolgen (Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg, 2004). Des Weiteren könnten z.B. Übungen vermehrt von Tutoren durchgeführt werden.

In den Interviews wurde angesprochen, dass die Lehrveranstaltungen besser koordiniert sein sollten. Den Studierenden muss es möglich sein alle wichtigen Lehrveranstaltungen besuchen zu können, ohne dass sie sich überschneiden. Denn zeitliche Überschneidungen von Pflichtveranstaltungen können die Studierenden ein weiteres Semester kosten.

Die interviewten Studierenden waren der Ansicht, dass sie mehr Anleitung und Unterstützung, ausführlichere Rückmeldungen zu ihrer Arbeit und bessere Betreuung benötigen. Auch aus diesen Gründen sollten mehr Dozierende eingestellt werden.

Durch eine Kopplung der Dozierendengehälter an die Qualität ihrer Lehre und Betreuung könnte ein Anreiz für mehr Engagement seitens der Dozierenden geschaffen werden (Schwaiger, 2002).

Außerdem halten die interviewten Studierenden eine Krankheitsvertretung für sinnvoll, damit Lehrveranstaltungen nicht für längere Zeit entfallen.

Zudem würden die interviewten Studierenden es als eine Bereicherung ansehen, wenn mehr Lehrende die direkt aus der Praxis kommen Seminare leiten, da sie über einen großen und aktuellen Erfahrungsschatz verfügen, den sie einbringen können.

Ein interviewter Student äußerte, dass dem komplexen Thema „Disziplin im Schulalltag“ mehr Beachtung geschenkt werden sollte. Wenn in den Praktika Disziplinprobleme bei den Schülern auftreten, stoßen die angehenden Lehrer an ihre Grenzen. Zu dieser Problematik benötigen die Studierenden Seminare, in denen man Strategien lernt, die praxiserprobt sind und im Unterricht angewendet werden können.

In den Interviews wurde auch angesprochen, dass genügend Rhetorik-, Präsentations-, Stressbewältigungs-, Englisch-, Französisch-, Spanischkurse und Seminare zum Umgang mit Prüfungsangst für die Studierenden angeboten werden sollten. Zusätzlicher Bedarf besteht in Bezug auf Workshops zum wissenschaftlichen Arbeiten.

Die Zufriedenheit mit der Theorie-Praxis-Verbindung ist an der PH HD am besten. Die Zufriedenheit mit den Computerräumen (Einzelitem + Skala) und die Anstrengungsbereitschaft der Studierenden sind ebenfalls am höchsten.

An der PH FR ist die allgemeine Studienzufriedenheit und die Zufriedenheit mit den Dozierenden (Einzelitem) am höchsten. Jedoch fällt hier die Skala „Zufriedenheit mit den Dozierenden“ konträr aus: Bei der Skala ist die Zufriedenheit mit den Dozierenden am niedrigsten. Die Zufriedenheit mit den Dozierenden könnte durch folgende Veränderungen erhöht werden: Die Ergebnisse der Lehrevaluation müssen zu Verbesserungen führen. Die Dozenten sollten vermehrt zu einem Feedback durch ihre Studenten bereit sein. Des Weiteren sollten die Evaluationsergebnisse an die Studierenden rückgemeldet und mit ihnen diskutiert werden. Man könnte auch eine Online-Evaluation einführen, die an die Hochschulleitung gesendet wird. Um für eine hohe Rücklaufquote zu sorgen und die Studierenden nicht durch ihre Bewertung durch den Dozenten zu beeinflussen (eine gute Note führt oft zu einer guten Dozentenbeurteilung und andersherum), bekommen die Studenten ihre Note erst nach vollständigem Ausfüllen des Fragebogens. Kritik darf keine negativen Auswirkungen für die Studierenden zur Folge haben. Um diesem Problempunkt zu entgehen, sollte die Möglichkeit zu anonymer Kritik gegeben werden.

Eine Weiterbildungsverpflichtung für Dozierende und andere Hochschulmitarbeiter zu Themen wie z.B. Didaktik in Lehrveranstaltungen, Betreuung und Umgang mit den Studierenden sollte eingeführt werden. Die Lehrenden sollten natürlich auch in ihrem Fachgebiet auf dem aktuellen Forschungsstand sein.

Die interviewten Studierenden wünschen sich eine Erweiterung der Sprechstundenanzahl, damit mehr Zeit für die Betreuung vorhanden ist. Zudem sollte ein besseres Sprechstundentermin-Management eingerichtet werden, so dass die Wartezeiten vor den Büros nicht mehr so lang sind. Außerdem sollte eine individuelle Terminvereinbarung mit jedem Dozierenden möglich sein, da die Studierenden zu den meistens nur einmal wöchentlich stattfindenden Sprechstunden verhindert sein können.

In den Interviews wurde angegeben, dass einheitliche Anforderungen der Lehrenden für die jeweiligen Leistungsnachweise, mehr Absprachen und eine bessere Abstimmung unter den Dozenten oder auch einheitliche Regelungen durch die Hochschulleitung die Studienzufriedenheit erhöhen würden.

In den Interviews wurde gewünscht, dass die Dozierenden sich offener und kooperativer für Verbesserungsvorschläge von den Studierenden zeigen. Die Studierenden möchten mehr Mitspracherechte bei der Seminargestaltung, z.B. bei der Themenwahl in den Seminaren, bekommen. Durch die Berücksichtigung der Interessen der Studierenden könnte man die Motivation steigern und einer aktiveren Mitarbeit den Weg bereiten. Dadurch würde der Lerneffekt und das Dozenten-Studenten-Verhältnis verbessert werden.

Die interviewten Studierenden waren der Ansicht, dass studentische Meinungen in den Seminardiskussionen mehr einbezogen werden sollten. Die Seminare würden oft sehr dozentenorientiert ablaufen, ohne dass der Lehrende richtig auf die Anschauungen der Studierenden eingeht.

In den Interviews wurde beklagt, dass Emails oft nicht bzw. erst sehr spät oder unzureichend von manchen Dozierenden beantwortet werden und die Korrektur von Zulassungsarbeiten, Hausarbeiten etc. oft zu viel Zeit in Anspruch nimmt. Um diese Probleme zu beheben, könnten Fristen gesetzt werden, falls es diese noch nicht gibt und die Einhaltung der Fristen sollte dann auch überprüft werden.

Mit ihrer Bibliothek sind die Studierenden an der PH FR am zufriedensten (Skala). Nur mit den Öffnungszeiten scheinen sie nicht zufrieden zu sein, da sie den Verbesserungsvorschlag, die Öffnungszeiten der Bibliothek zu verlängern, als am wichtigsten eingestuft haben, um ihre Studienzufriedenheit zu erhöhen. Verträglichkeit und Offenheit für neue Erfahrungen sind bei den Studierenden an der PH FR am höchsten ausgeprägt; Extraversion und Gewissenhaftigkeit am niedrigsten.

An der Uni KO sind die Zufriedenheit mit der Betreuung (Einzelitem), die Zufriedenheit mit dem Informationsangebot (beim Einzelitem sowie bei der Skala „Zufriedenheit mit Beratung und Information“) und die Zufriedenheit mit den Praktika (sowohl beim Einzelitem als auch bei der Skala) am höchsten. Die Zufriedenheit mit der Theorie-Praxis-Verbindung und die Zufriedenheit mit der Bibliothek (sowohl beim Einzelitem als auch bei der Skala) sind am niedrigsten (auch Einzelitems). Ein besserer Praxisbezug in den Lehrveranstaltungen würde die Studienzufriedenheit erhöhen. Die Zufriedenheit mit der Bibliothek könnte durch eine Aktualisierung des Buchbestandes und Erhöhung der Anzahl der Buchexemplare verbessert werden. Die interviewten Studierenden bemängelten, dass oft benötigte Bücher ständig verliehen und daher für andere Studierende nicht verfügbar sind. Daher sollten wichtige Bücher in einer größeren Anzahl bereitgestellt werden.

In den Interviews wurde angesprochen, dass eine Verlängerung der Bibliotheks-Öffnungszeiten (auch samstags) die Zufriedenheit der Studierenden weiter erhöhen würde.

Bei den folgenden beiden Skalen ist die Zufriedenheit an der Uni KO höher als an den anderen fünf Hochschulen: „Zufriedenheit mit Dozierenden“ und „Zufriedenheit mit zusätzlichem Kursangebot“. Und bei den folgenden zwei Skalen ist die Zufriedenheit niedriger als an den anderen fünf Hochschulen: „Zufriedenheit mit Computerräumen“ und „Zufriedenheit mit



Raumangebot“. Den Studierenden an der Uni KO sind die Berufswahlmotive „Freizeit“, „Sicherheit als Beamter“, „Angenehme Ausbildung“ und „Gesellschaftliche Anerkennung“ wichtiger als an den anderen vier Hochschulen. Die Studierenden an der Uni KO haben die geringsten Belastungen in folgenden Bereichen: Nebenjobs, Krankheiten und kritische Lebensereignisse. Die Lebenszufriedenheit der Studierenden an der Uni KO ist am höchsten.

Die Stichprobe der Uni LÜ setzt sich aus den ältesten Studierenden, die auch in den höchsten Semestern sind und aus den meisten Studierenden deren Eltern im Ruhestand sind und Lehrer waren, zusammen. Es handelt sich hier um mehr Studierende mit abgeschlossener Berufsausbildung als an den vier anderen Hochschulen und die meisten Studierenden mit einem bereits abgeschlossenen Studium. Den Studierenden an der Uni LÜ ist das Berufswahlmotiv „Verinbarkeit mit Familie“ wichtiger als an allen anderen Hochschulen (bei älteren Studierenden ist die Wahrscheinlichkeit höher, dass sie Kinder haben). Sie haben die größten Belastungen durch Krankheiten, familiäre Verpflichtungen, kritische Lebensereignisse und durch lange Anfahrtszeiten. Ihr Studieninteresse ist am höchsten ausgeprägt. Diese Punkte könnten auf eine selektive Stichprobe hindeuten und die Befunde an der Uni LÜ relativieren. In der Stichprobe der Uni LÜ befinden sich die meisten Studierenden, die angegeben haben, dass ihre Verträglichkeit am niedrigsten ist. Ihre Extraversion, Gewissenhaftigkeit, Neurotizismus und Resilienz sind höher als an den anderen untersuchten Hochschulen. Bei den folgenden Punkten ist die Zufriedenheit ebenfalls höher als an den anderen fünf Hochschulen: „Zufriedenheit mit Lehrveranstaltungen“ (Einzelitem + Skala), „Zufriedenheit mit Bibliothek“ (Einzelitem), „Zufriedenheit mit Räumlichkeiten“ (Einzelitem + Skala) und „Zufriedenheit mit Raumangebot“ (Skala). Und bei den Praktika (Einzelitem + Skala) ist die Zufriedenheit niedriger als an den anderen vier Hochschulen. Um die Zufriedenheit mit den Praktika zu erhöhen, könnte ein zusätzliches Blockpraktikum eingeführt werden, da die Praktika als sehr wichtige Übungsmöglichkeit für die angehenden Lehrer zu sehen sind. Eine Einführung des SmP (Semester mit Praxisschwerpunkt) für alle Lehramtsstudierenden halten die interviewten Studierenden ebenfalls für eine gute Lösung.

In den Interviews wurde auch angesprochen, dass die Möglichkeit zum Hospitieren an den Schulen sehr nützlich für die Studierenden wäre. Die Studierenden würden es für sinnvoll erachten, bei den Tagespraktika länger an der Schule zu sein. So dass sie einerseits die Gelegenheit zum selber unterrichten haben und andererseits den Unterricht von erfahrenen Lehrern beobachten und von ihnen Lernen können (Vorbildfunktion).

Alle fünf Teilstichproben weisen hochsignifikante Unterschiede in der Geschlechterverteilung auf. Es haben an allen Hochschulen signifikant mehr weibliche als männliche Studierende an der Befragung teilgenommen.

Mit Ausnahme der Ludwigsburger Stichprobe sind alle anderen vier Teilstichproben in Bezug auf die Geschlechterverteilung nicht repräsentativ für ihre Hochschule; an der Befragung beteiligten sich signifikant bzw. hochsignifikant weniger Männer als es ihrem Anteil an der Population entspricht.

Alle Teilstichproben, bis auf LÜ (siehe unten), können in Bezug auf die Studiengangsverteilung als repräsentativ für ihre Hochschule bezeichnet werden. Folgende Ausnahmen an den zwei Universitäten beeinflussten die Überprüfung der Repräsentativität der Stichprobe in Bezug auf die Studiengangsverteilung: An der Universität Koblenz studierten im WS 2007/08 (der Zeitrahmen, in dem die Online-Befragung durchgeführt wurde) 1457 (58.4%) Studierende Grund- und Hauptschullehramt, 1036 (41.6%) Realschullehramt (schriftliche Auskunft des Studiensekretariats der Universität Koblenz. Die Anzahl der Studierenden für Grund- und Hauptschullehramt wurden an der Universität Koblenz leider nicht getrennt erfasst; die Repräsentativität der Stichprobe an der Universität Koblenz kann aus diesem Grunde nur zusammen für die Grund- und Hauptschullehramtsstudierenden berechnet werden). Hier ist sie repräsentativ, da es keine signifikanten Unterschiede in der Studiengangsverteilung gegenüber der Population gibt (eindimensionaler Chi-Quadrat-Test mit nicht gleichverteilter Annahme:  $\chi^2_{\text{emp}} = 1.74$ ;  $\chi^2_{(1; 95\%)} = 3.84$ ;  $p < .05$ ). An der Universität Lüneburg wurde die Anzahl der Studierenden im WS 2007/2008 nicht nach Studiengängen getrennt erfasst (schriftliche Auskunft des Studiensekretariats der Universität Lüneburg). Aus diesem Grunde kann die Repräsentativität der Stichprobe an der Universität Lüneburg in Bezug auf die Studiengangsverteilung nicht überprüft werden.

In der vorliegenden Fragebogenstudie wurden die Maßnahmen zur Erhöhung der Studienzufriedenheit wie folgt bewertet:

**Deskriptive Statistik**

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	Standardabweichung
Infoveranstaltungen zu wichtigen Fragestellungen (z.B. Auslandsstudium, Wahlpflichtfach)	827	1	5	3.97	.945
Verstärktes Veranstaltungsangebot in den Semesterferien	831	1	5	3.16	1.184
Entzerrung der Prüfungen durch weitere Ausdehnung der Prüfungsphase in die Semesterferien	835	1	5	3.35	1.260
Dreiteilung des Studiums in Präsenz-Hochschule - virtuelle Hochschule - Selbststudium	783	1	5	2.78	1.177
Modernisierung der Hörsäle und Seminarräume	833	1	5	3.52	1.175
Kopplung der Dozentengehälter an die Qualität ihrer Lehre	820	1	5	3.86	1.119
Öffnung der Bibliothek auch an Samstagen	798	1	5	3.83	1.170
Mehr Schulpraktika im Studium	833	1	5	3.48	1.215
Gültige Werte (Listenweise)	689				

Schwaiger (2002) hat die von Studierenden in Gruppendiskussionen genannten Maßnahmen zur Erhöhung der Studienzufriedenheit im Fragebogen auf ihre Eignung zur Zufriedenheitserhöhung beurteilen lassen. Im Folgenden eine Rangreihe nach dem wahrgenommenen Ausmaß der Eignung der Maßnahmen:

1. Informationsveranstaltungen zu wichtigen Fragestellungen (z.B. Wahlpflichtfach, Auslandsstudium)
2. Bindung der Dozentengehälter an die Qualität ihrer Lehre
3. Renovierung und bessere Ausstattung der Hörsäle
4. vermehrtes Lehrangebot in den Semesterferien
5. Bibliotheksöffnungszeiten auch am Wochenende
6. Auflockerung der Prüfungen durch Ausdehnung der Prüfungsphase in den Semesterferien

## 7. dreiteiliges Studiensystem: Präsenz-Uni, Selbststudium und virtuelle Uni

Für am besten geeignet, um die Studienzufriedenheit zu erhöhen, werden in der vorliegenden Studie, wie auch in der Studie von Schwaiger (2002), die Informationsveranstaltungen zu wichtigen Fragestellungen (z.B. Wahlpflichtfach, Auslandsstudium) eingeschätzt. Am zweitemgeignetsten wird ebenfalls in beiden Studien die Bindung der Dozentengehälter an die Qualität ihrer Lehre angesehen. Bei der vorliegenden Studie folgt gleich darauf die Öffnung der Bibliothek auch an Samstagen. Am schlechtesten hat in beiden Studien der Verbesserungsvorschlag „Dreiteilung der Studiums in Präsenz-Hochschule, virtuelle Hochschule und Selbststudium“ abgeschnitten.

Die erste Hypothese welche besagt, dass weibliche Studierende mit ihrem Studium unzufriedener sind als männliche, wurde für die Gesamtstichprobe und für die fünf Teilstichproben der einzelnen Hochschulen untersucht. Es konnte in dem hier vorliegenden Datensatz jedoch kein signifikanter Zusammenhang bestätigt werden. Dies könnte daran liegen, dass der Anteil an weiblichen Studierenden an Pädagogischen Hochschulen viel höher ist, als der Anteil an männlichen Studierenden und dass an allen befragten Hochschulen hochsignifikant mehr Frauen als Männer an der Befragung teilgenommen haben. Der Grund hierfür könnte sein, dass Frauen meistens offener und auskunftsfreudiger als Männer sind und Männer deshalb das Ausfüllen des Fragebogens vermehrt abgebrochen oder erst gar nicht angefangen haben.

Bei den bivariaten Korrelationen hängen bei der Gesamtstichprobe folgende Skalen hochsignifikant mit Studienzufriedenheit zusammen: Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen, Zufriedenheit mit den Dozierenden, Zufriedenheit mit den Praktika, Zufriedenheit mit der Beratung und dem Informationsangebot, Lebenszufriedenheit, Neurotizismus, Verträglichkeit, Interesse.

Bei der Gesamtstichprobe ist der Zusammenhang zwischen dem Persönlichkeitsmerkmal Offenheit für Erfahrung und Studienzufriedenheit signifikant und die Einzelitems „Meine Eltern befürworten meine Studienwahl“ (soziale Unterstützung), „Meine Eltern nehmen Anteil an meinem Studium“ (soziale Unterstützung), „Um mein Studium zu finanzieren, muss ich arbeiten gehen und diese Nebenjobs belasten mich (Zeitnot, Stress, etc.)“ (Belastungen), und „Ich leide an psychischen und/oder körperlichen Krankheiten, die mich belasten und/oder beeinträchtigen“ (Belastungen) hängen ebenfalls signifikant mit Studienzufriedenheit zusammen. Bis auf den Neurotizismus und die Belastungen (negative Zusammenhänge) handelt es

sich bei allen anderen um positive Zusammenhänge. Bei der Gesamtstichprobe sind alle Zusammenhänge hypothesenkonform.

Bei der Gesamtstichprobe ist der positive Zusammenhang zwischen Lebenszufriedenheit und Zufriedenheit mit den Dozierenden hochsignifikant. Der negative Zusammenhang zwischen dem Persönlichkeitsmerkmal Neurotizismus und der Zufriedenheit mit den Dozierenden ist ebenfalls hochsignifikant. Signifikant ist der positive Zusammenhang zwischen Resilienz und Zufriedenheit mit den Dozierenden. Auch hier sind alle Zusammenhänge hypothesenkonform. Bei den bivariaten Korrelationen hängen folgende Skalen hochsignifikant mit Lebenszufriedenheit zusammen: Offenheit für Erfahrung, Extraversion, Neurotizismus und Gewissenhaftigkeit. Des Weiteren hängen drei Items der sozialen Unterstützung („Meine Eltern befürworten meine Studienwahl“, „Meine Eltern nehmen Anteil an meinem Studium“, „Familienmitglieder, Freunde und/oder Bekannte unterstützen mich in meinem Studium“) hochsignifikant mit Lebenszufriedenheit zusammen: Bis auf die Skala Neurotizismus und das Item „Meine Eltern befürworten meine Studienwahl“ (negative Zusammenhänge) handelt es sich bei allen anderen um positive Zusammenhänge. Bis auf den negativen Zusammenhang zwischen dem Item „Meine Eltern befürworten meine Studienwahl“ (hypothesenkonträr, hier besteht Klärungsbedarf in weiterführenden Studien) sind alle Zusammenhänge hypothesenkonform. Der hypothesenkonträre Zusammenhang zwischen dem Item „Meine Eltern befürworten meine Studienwahl“ und Lebenszufriedenheit könnte daran liegen, dass Studierende, die nicht ihren eigenen Weg gehen, sondern sich von ihren Eltern in ihrer Studienwahl beeinflussen lassen, unzufriedener mit ihrem Leben sind, als Studierende, die eine eigenständige, selbstbewusste Entscheidung treffen.

Folgende, in den Hypothesen postulierte Zusammenhänge konnten nicht für die Gesamtstichprobe bestätigt werden:

Korrelationen zwischen Studienzufriedenheit und Zufriedenheit mit der Bibliothek, Zufriedenheit mit den Computerräumen, Zufriedenheit mit den Gebäuden und Räumlichkeiten der Hochschule, Zufriedenheit mit dem Raumangebot der Hochschule, Zufriedenheit mit dem zusätzlichen Kursangeboten, Abiturnoten, „Eltern wünschen anspruchsvolleres Fach“, „Eltern wünschen einfacheres Fach“, „Eltern unterstützen finanziell“, „Unterstützung von Familie & Freunden“, „Eltern erwarten überdurchschnittliche Leistungen“ (Einzelitems zur sozialen Unterstützung), „familiäre Verpflichtungen“, „kritische Lebensereignisse“, „lange Anfahrtszeiten zur Hochschule“ (Einzelitems zu außeruniversitären Belastungen), Anstrengungsbereitschaft, Gewissenhaftigkeit, Extraversion, Resilienz, Bildung der Eltern der Studierenden, die Berufswahlmotive „angenehme Ausbildung“, „gesellschaftliche Anerkennung“, „Freizeit“ und

„Sicherheit als Beamter“ (zwei Einzelitems zum angenehmen Berufsleben). Korrelationen zwischen Zufriedenheit mit den Dozierenden und Offenheit, Extraversion, Gewissenhaftigkeit, Anstrengungsbereitschaft. Korrelationen zwischen Lebenszufriedenheit und „Eltern wünschen anspruchsvolleres Fach“, „Eltern wünschen einfacheres Fach“, „Eltern unterstützen finanziell“ und „Eltern erwarten überdurchschnittliche Leistungen“ (Einzelitems zur sozialen Unterstützung).

Bei den multivariaten Zusammenhängen wurde bei der Hypothese 6: „Je zufriedener die Studierenden mit den Bereichen der Hochschule sind, desto zufriedener sind sie mit ihrem Studium“ erwartet, dass die Bereichszufriedenheiten viel Varianz aufklären. Die Varianzaufklärung ist jedoch bei der Gesamtstichprobe, als auch bei vier Hochschulen sehr gering. Lediglich die Uni LÜ mit einer Varianzaufklärung von 25.1 % kann als zufriedenstellend bezeichnet werden.

Bei der Hypothese 7: „Die Skalen zur Zufriedenheit mit den Bereichen der Hochschule hängen mit der Studienzufriedenheit zusammen“ wurde ebenfalls erwartet, dass die Skalen zur Zufriedenheit mit den Bereichen der Hochschule viel Varianz aufklären. Die Varianzaufklärung ist jedoch bei der Gesamtstichprobe, als auch bei drei Hochschulen sehr gering. Nur die PH HD kann mit einer Varianzaufklärung von 35.6 % überzeugen und die PH FR mit einer Varianzaufklärung von 20.1 % zufriedenstellen.

Bei den hierarchischen Regressionen leisten die folgenden Skalen einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Studienzufriedenheit: Je höher die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen, die Zufriedenheit mit der Beratung und dem Informationsangebot, das Interesse, die Lebenszufriedenheit und je niedriger der Neurotizismus desto höher die Studienzufriedenheit. Dies wurde zwar unter anderem erwartet, aber die Varianzaufklärungen sind sehr gering (3.0 % – 7.9 %).

Die folgenden Skalen leisten einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen: Je höher die Zufriedenheit mit den Praktika und die Lebenszufriedenheit desto höher die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen. Diese Befunde sind hypothesenkonform und die Varianzaufklärung beträgt 16.3 %.

Die folgenden Skalen leisten einen signifikanten Beitrag zur Vorhersage der Zufriedenheit mit den Dozierenden: Je höher die Zufriedenheit mit den Lehrveranstaltungen und die Lebenszufriedenheit (beides hypothesenkonform) und je niedriger die Offenheit für Erfahrung (hypothesenkonträr) desto höher die Zufriedenheit mit den Dozierenden. Der unerwartete Be-

fund könnte damit erklärt werden, dass Offenheit für Erfahrung mit Eigenständigkeit zusammenhängt und dass diese Studierenden sich in ihrem Denken nicht gerne von den Dozierenden einschränken lassen, sondern selbst entscheiden möchten. Da die Studierenden sich jedoch auch Bedingungen und Vorgaben der Dozierenden unterordnen müssen, sind sie mit den Dozierenden unzufrieden.

Neben einem direkten Zusammenhang der Persönlichkeitseigenschaften Offenheit für Erfahrung und Neurotizismus (Big Five) der Studierenden auf die Studienzufriedenheit, werden in Hypothese 18 auch indirekte Effekte dieser beiden Einflussvariablen angenommen. Zur Berechnung des indirekten Effektes von Offenheit für Erfahrung und Neurotizismus auf die Studienzufriedenheit, vermittelt über die Lebenszufriedenheit, wurde ein Mediatormodell (nach MacKinnon und Dwyer, 1993) gerechnet. Die Überprüfung dieses indirekten Effektes zeigt, dass der Effekt der Offenheit über die Lebenszufriedenheit auf die Studienzufriedenheit nicht vermittelt werden kann. Die Hypothese, wonach es einen direkten und einen indirekten Effekt von Offenheit für Erfahrung und Neurotizismus auf Studienzufriedenheit geben soll, kann nicht bestätigt werden.

Bei der Clusteranalyse ergaben sich drei Cluster. Cluster 2 umfasst genau die Hälfte der Studierenden, das kleinste Cluster ist Cluster 1 mit 14%, gefolgt von Cluster 3 mit 36%. In Cluster 1 befinden sich nur männliche Studierende mit mittlerer Studienzufriedenheit. In Cluster 2 sind die weiblichen Studierenden mit niedriger Studienzufriedenheit und in Cluster 3 die weiblichen Studierenden mit hoher Studienzufriedenheit. Alle Skalen und Variablen wurden auf Unterschiede zwischen den Clustern geprüft. Die Varianzanalyse weist fast durchgehend auf signifikante, in vielen Fällen auch höchst signifikante ( $p < .0005$ ) Clusterunterschiede hin. Dass nicht nur die Bereichszufriedenheiten, sondern auch die neu hinzugefügten Variablen sich bis auf die wenigen Ausnahmen so deutlich unterscheiden, lässt die Unterteilung als sehr valide erscheinen.

Kritisch anzumerken ist, dass die Analysen sich auf die Daten eines Messzeitpunktes stützen; bei den dargestellten Befunden handelt es sich damit um einen Querschnitt. Auf Kausalbeziehungen derart, dass die beschriebenen Variablen die Studienzufriedenheit ursächlich beeinflussen, kann daher nicht eindeutig geschlossen werden. Die Frage nach der Wirkungsrichtung bleibt offen. Längsschnittstudien, die die Einflussvariablen zu einem früheren Zeitpunkt als die Studienzufriedenheit erfassen, sind notwendig, um kausale Zusammenhänge prüfen zu können. Im Idealfall wären Längsschnittstudien über längere Zeiträume mit mehreren Erhe-

bungen für die Überprüfung von Kausalbeziehungen wünschenswert. Solche Studien könnten Veränderungen in den zentralen Variablen sowie deren Beziehungen über einen längeren Zeitraum beschreiben.

Ein zweiter Kritikpunkt ist, dass die Teilstichproben der fünf Hochschulen zu klein sind, um eine Generalisierung der Ergebnisse zu erlauben und allgemein gültige Aussagen zu treffen. Dazu kommt, dass einzelne Fragen an manchen Hochschulen nur von sehr wenigen Studierenden beantwortet wurden.

Ein Kritikpunkt an der Interviewstudie der vorliegenden Arbeit ist, dass nur acht Studierende befragt werden konnten. Somit ist die Stichprobe zu klein, um eine Generalisierung der Ergebnisse zu erlauben und allgemein gültige Aussagen zu treffen. Bei der Interviewstudie konnten auch nur Studierende einer Hochschule befragt werden. Die Ergebnisse spiegeln nur die subjektiven Meinungen von acht Studierenden der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg wieder. Des Weiteren könnte es sein, dass sich vor allem mit ihrer Hochschule unzufriedene Studierende zu den Interviews bereit erklärt haben, was die Hochschule in einem negativeren Lichte als sie ist erscheinen lässt.

Damit werden die Grenzen der vorliegenden Arbeit deutlich, die auch nur einen Ausschnitt der in der Literatur aufgeworfenen Fragen behandeln kann. Andere Fragen bleiben offen und bedürfen weiterer Forschungsbemühungen. Weitere Studien sind nötig, um diese Probleme zu lösen und letztendlich zu einem besseren Verständnis der Studienzufriedenheit beizutragen. Die gewonnenen Ergebnisse besitzen explorativen Charakter und liefern wichtige Hinweise für gezielte Überprüfungen in der Zukunft. Sie verweisen etwa auf hochschulspezifische Zusammenhänge zwischen einigen Einflussvariablen und der Studienzufriedenheit.



## 10 Literatur

- Apenburg, E.** (1980). *Untersuchungen zur Studienzufriedenheit in der heutigen Massenuniversität*. In: Europäische Hochschulschriften Reihe 6, Psychologie, 72, Frankfurt/Main: Lang.
- Appleton-Knapp, S. & Krentler, K.** (2006). Measuring Student Expectations and Their Effects on Satisfaction: The Importance of Managing Student Expectations *Journal of Marketing Education*, 28, 254-264.
- Astin, A. W.** (1964). Personal and Environmental Factors Associated with College Dropouts among High Aptitude Students. *Journal of Educational Psychology*, 55, 219-227.
- Atteslander, P., Cromm, J., Grabow, B., Klein, H., Maurer, A. & Siegert, G.** (2000). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. (9. Aufl.) Berlin: ew York.
- Bechmann, P.** (2007). Stellenabbau und Profilschärfung. In: Baur, U. & Paetow, S. (Hrsg.) (2007), *Focus-Campus* 8, 15-16.
- Behringer, F. & Jeschek, W.** (1993). *Zugang zu Bildung, Bildungsbeteiligung und Ausgaben für Bildung*. Entwicklungen im Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Berlin: Duncker & Humbolt, 9-17.
- Beltyukova, S. A. & Fox, C. M.** (2002). Student Satisfaction as a Measure of Student Development: Towards a Universal Metric. *Journal of College Student Development*, 43, 161-172.
- Benjamin, M. & Hollings, A. E.** (1995). Towards a Theory of Student Satisfaction: An exploratory Study of the Quality of Student Life. *Journal of College Student Development*, 38, 213-228.
- Benjamin, M., & Hollings, A.** (1997). Student Satisfaction: Test of an Ecological Model. *Journal of College Student Development*, 38, 213-227.
- Berekoven, L., Eckert, W. & Ellenrieder, P.** (2001). *Marktforschung, Methodische Grundlagen und praktische Anwendung*. (9. Aufl.). Wiesbaden: Gabler.
- Berendt, B.** (2000). Was ist gute Hochschullehre? In: Helmke, A., Hornstein, W. & Terhart, E. (Hrsg.), *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Zeitschrift für Pädagogik*, 41. Beiheft, 247-259.
- Bortz, J.** (2002). Qualitative Methoden. In: Bortz, J. & Döring, N., *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer, 295-329.
- Bortz, J. & Döring, N.** (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Berlin: Springer.
- Bortz, J., Lienert, G.A. & Boehnke, K.** (2000). *Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik*. Berlin: Springer.

- Brandstätter, H.** (1997). Die Entscheidung für ein Studium als Start der beruflichen Karriere. In: Rosenstiel, L. v. & Wins, T. v. (Hrsg.), *Perspektiven der Karriere*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel, 85-100.
- Brandstätter, H.** (2003). Der bildungsökonomische Nutzen des Linzer Modells der Studienwahlberatung. In: Pracher, C. & Strunz, H. (Hrsg.), *Wissenschaft um der Menschen willen*. Festschrift für Prof. Klaus Zapotoczky, Wien: Böhlau, 85-96.
- Brandstätter, H. & Farthofer, A.** (2003). Einfluss von Erwerbstätigkeit auf den Studienerfolg. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 47, 134–145.
- Brandstätter, H., Grillich, L. & Farthofer, A.** (2002). Studienverlauf nach Studienberatung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 16, 15–28.
- Braun, O. L.** (2000). *Ein Modell aktiver Anpassung: Berufliche Zielklarheit, Organisationsorientierung, Mittelklarheit und Vorsatzbildung/Planung als vorauslaufende Bedingung von Arbeitszufriedenheit, Wechseltendenz und Leistung*. Psychologie, 36, Landau: Empirische Pädagogik.
- Caplan, R. D.** (1987). Person-Environment fit Theory and Organizations: Commensurate Dimensions, Time Perspectives, and Mechanisms. *Journal of Vocational Behaviour*, 31, 248-267.
- Craig, T. A.** (1995). Student Satisfaction Measurement (SSM) in Ontario Universities as Perceived by Student Services Leaders and Others. *College Student Journal*, 29, 430-437.
- Darvitz, J. R.** (1969). *The Language of Emotion*. New York: Academic Press.
- DeNeve, K. M. & Cooper, H.** (1998). The happy Personality: A Meta-Analysis of 137 Personality Traits and Subjective Well-Being. *Psychological Bulletin*, 124, 197-229.
- Denzin, N. K.** (1978). *The Research Act. A Theoretical Introduction to Sociological Methods*. (2<sup>nd</sup> ed.), New York: McGraw Hill.
- DeWitz, S. J., & Walsh, W. B.** (2002). Self-Efficacy and College Student Satisfaction. *Journal of Career Assessment*, 10, 315-326.
- Diener, E. & Diener, M.** (1995). Cross-Cultural Correlates of Life Satisfaction and Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.
- Eckey, H.-F., Kosfeld, R. & Rengers, M.** (2002). *Multivariate Statistik. Grundlagen - Methoden - Beispiele*. Wiesbaden: Gabler.
- Emanuel, R. & Adams, J.N.** (2006). *Assessing College Student Perceptions of Instructor Customer Service via the Quality of Instructor Service to Students (QISS) Questionnaire*. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 31, 535-549.

- Fisch, R., Orlik, P. & Saterdag, H.** (1970). Warum studiert man Psychologie? *Psychologische Rundschau*, 21, 239-256.
- Fischer, B.** (1980). *Studienmotivation und Studienprobleme bei Psychologiestudenten an der Universität Wien*. Unveröff. Diss., Wien: Grund- und Integrativwissenschaftliche Fakultät.
- Fischer, L.** (1989). *Strukturen der Arbeitszufriedenheit. Zur Analyse individueller Bezugssysteme*. Göttingen: Hogrefe.
- Flick, U.** (2000). Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U., v. Kardorff, E. & Steinke, I. (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowolth, 309-318.
- Flick, U.** (2004). *Qualitative Sozialforschung: eine Einführung*. Orig.-Ausg., (vollst. überarb. u. erw. Neuausg., 2. Aufl.) Reinbek: Rowolth.
- Flick, U., Kardorff, E., Keupp, H., Rosenstiel, L. & Wolff, S.** (1991). *Handbuch qualitative Sozialforschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen*. München: Psychologie-Verl.-Union.
- Foscht, T. & Swoboda, B.** (2004). *Käuferverhalten: Grundlagen - Perspektiven - Anwendungen*. Wiesbaden: Gabler.
- Friebertshäuser, B. & Prengel, A.** (Hrsg.) (1997). *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. München: Juventa.
- Geyer, P. D., Brannon, Y. S., & Shearon, R. W.** (1987). The Prediction of Students' Satisfaction with Community College Vocational Training. *Journal of Psychology*, 121, 591-597.
- Giesen, H., Gold, A., Hummer, A., Jannsen, R.** (1986). *Prognose des Studienerfolgs*. Ergebnisse aus Längsschnittuntersuchungen. Frankfurt/Main: Arbeitsgruppe Bildungslebensläufe.
- Gold, A. & Souvignier, E.** (2005). Prognose der Studierfähigkeit. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 37, 214-222.
- Grob, A.** (1999). Regulation des subjektiven Wohlbefindens. In: Hacker, W. & Rinck, M. (Hrsg.), *Schwerpunktthema Zukunft gestalten*. Bericht über den 41. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Dresden 1998, Lengerich: Papst, 241-254.
- Grob, A., Lüthi, R., Kaiser, F. G., Flammer, A., Mackinnon, A. & Wearing, A.J.** (1991). Berner Fragebogen zum Wohlbefinden Jugendlicher (BFW). *Diagnostica*, 37, 66-75.
- Gruber, T., Fuss, S., Voss, R. & Gläser-Zikuda, M.** (2009). Examining Student Satisfaction with Higher Education Services Using a New Measurement Tool. *International Journal of Public Sector Management*, 23, 105-123.

- Gruber, T. & Voss, R.** (2005). Grundlagen und Erfassung des Konzeptes der Studienzufriedenheit unter Einbezug eines Best Practice Beispiels. In: Voss, R. & Gruber, T. (Hrsg.), *Hochschulmarketing*, Köln: Josef EUL Verlag, 75-100.
- Hayes, N., & Joseph, S.** (2003). Big 5 Correlates of Three Measures of Subjective Well-Being. *Personality and Individual Differences*, 34, 723-727.
- Heckhausen, H.** (1965). Leistungsmotivation. In: Thomae, H. (Hrsg.), *Handbuch der Psychologie*, 2, Göttingen: Hogrefe, 602-702.
- Heise, E., Hasselhorn, M. & Hager, W.** (2003). Lehrevaluation, Lehrveranstaltungszufriedenheit und Leistung. In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, München: Ernst Reinhardt, 43-57.
- Heise, E., Westermann, R., Spies, K. & Rickert, M.** (1999). Zum Einfluss von Studienzielen und Wertorientierungen auf die allgemeine Studienzufriedenheit. *Empirische Pädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung*, 231-251.
- Heise, E., Westermann, R., Spies, K. & Schiffler, A.** (1997). Studieninteresse und berufliche Orientierungen als Determinanten der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 11, 123-132.
- Heise, E., Westermann, R., Spies, K. & Stephan, H.** (1997). Die Übereinstimmung von Fähigkeiten und Bedürfnissen der Studierenden verschiedener Fächer mit Anforderungen und Angeboten im Studium als Determinanten der Studienzufriedenheit. In: Kittler, U. & Metz-Göckel, H. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie in Erziehung und Organisation*, Essen: Die Blaue Eule, 113-129.
- Hermeling, S. & Willige, J.** (2008). *Studienqualitätsmonitor 2007, Baden-Württemberg, Studienqualität und Studiengebühren*. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System GmbH.
- Heublein, U., Spangenberg, H. & Sommer, D.** (2003). *Ursachen des Studienabbruchs. Analyse 2002*. Hannover: HIS Hochschul-Informations-System GmbH.
- Hiemisch, A., Westermann, R. & Michael, A.** (2005). Die Abhängigkeit der Zufriedenheit mit dem Medizinstudium von Studienzielen und ihrer Realisierbarkeit. *Zeitschrift für Psychologie*, 213, 97-108.
- Hitpass, J. & Mock, A.** (1972). *Das Image der Universität*. Düsseldorf: Bertelsmann.
- Hofmann, H. & Stiksrud, A.** (1994). Zufriedenheit mit einem Psychologie-Lehrbetrieb. Aspekte der Evaluation von Evaluatoren. *Empirische Pädagogik*, 8, 169-198.
- Homburg, C. & Werner, H.** (1996). Ein Meßsystem für Kundenzufriedenheit. *Absatzwirtschaft*, 1996, 92-100.

- Huber, G. L.** (2006). *AQUAD sechs. Das Software-Paket zur Analyse qualitativer Daten*. Tübingen: Ingeborg Huber Verlag.
- Huber, L.** (1999). An- und Aussichten der Hochschuldidaktik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45, 25-44.
- Joseph, M., Yakhou, M. & Stone, G.** (2005). An Educational Institution's Quest for Service Quality: Customers Perspective. *Quality Assurance in Education*, 13, 66-82.
- Kahn, J. H., Hessling, R. M. & Russell, D. W.** (2003). Social Support, Health, and Well-Being among the Elderly: What is the Role of negative Affectivity? *Personality and Individual Differences*, 35, 5-17.
- Keil, W. & Piontkowski, U.** (1973). *Strukturen und Prozesse im Hochschulunterricht*. Weinheim: Beltz.
- Knigge-Illner, H.** (2002). Psychosoziale Probleme Studierender im Wandel der Zeiten aus der Sicht Psychologischer Beratung. *Gruppendynamik und Organisationsberatung*, 33, 43-56.
- Krampen, G.** (1979). Über den Zusammenhang von subjektiver Studienzufriedenheit und Studienzielen bei Fachhochschulern. *Zeitschrift für Experimentelle und Angewandte Psychologie*, 26, 288-304.
- Lamnek, S.** (1989). *Qualitative Sozialforschung: Methoden und Techniken*, 2, München: Psychologie-Verlags-Union.
- Lance, C. E., Lautenschlager, G. J., Sloan, C. E. & Varca, P. E.** (1989). A Comparison between Bottom-Up, Top-Down, and Bidirectional Models of Relationships between Global and Life Facet Satisfaction. *Journal of Personality*, 57, 601-624.
- Landeck, K.-J.** (1986). Zur Bedeutung der Antwortdimension bei verbalen Schätzskalen. *Zeitschrift für Marktforschung und Marketing*, 13, 299-301.
- Landrum, R. E., Hood, J., & McAdams, J. M.** (2001). Satisfaction with College by Traditional and Nontraditional College Students. *Psychological Reports*, 89, 740-746.
- Lang, F. R., Lüdtke, O. & Asendorpf, J. B.** (2001). Testgüte und psychometrische Äquivalenz der deutschen Version des Big Five Inventory (BFI) bei jungen, mittelalten und alten Erwachsenen. *Diagnostica*, 47, 111-121.
- Latham, G. & Braun, T.** (2006). The Effect of Learning vs. Outcome Goals on Self-Efficacy, Satisfaction and Performance in an MBA Program. *Applied Psychology: An international Review*, 55, 606-623.
- Lewin, K.** (1999). Studienabbruch in Deutschland. In: Schröder-Gronostay, M. & Daniel, H.-D. (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch*. Neuwied: Luchterhand, 17-49.

- Lewinsohn, P., Redner, J. & Seely, J.** (1991). The Relationship between Life Satisfaction and Psychosocial Variables: New Perspectives. In: F. Strack, M. Argyle, & N. Schwarz (Eds.), *Subjective Well-Being: An Interdisciplinary Perspective*. Oxford: Pergamon Press, 141-169.
- Lu, L.** (1999). Personal and Environmental Causes of Happiness: A Longitudinal Analysis. *The Journal of Social Psychology*, 139, 79-90.
- MacKinnon, D. P. & Dwyer, J. H.** (1993). Estimating mediated Effects in Prevention Studies. *Evaluation Review*, 17, 144-158.
- Martin, R. & Steffgen, G.** (2002). Zum Einfluss der Berufswahlmotive auf die Berufszufriedenheit von Grundschullehrern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 49, 241-249.
- Mayring, P.** (1993). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*; eine Anleitung zu qualitativem Denken (2. Auflage) Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Mayring, P.** (2001). Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse. *Forum Qualitative Sozialforschung [Online Journal]*, 2 (1). Verfügbar über: <http://qualitative-research.net/fqs/fqs.htm>
- Mayring, P.** (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Eine Anleitung zu qualitativem Denken. (5., überarb. u. neu ausgestatt. Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Mayring, P.** (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (8. Aufl.) Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. & Gläser-Zikuda, M.** (2005). *Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse*. Weinheim: Beltz.
- Mees, U.** (1985). Was meinen wir, wenn wir von Gefühlen reden? Zur psychologischen Textur von Emotionswörtern. *Sprache & Kognition*, 4, 2-20.
- Meffert, H. & Bruhn, M.** (1981). Beschwerdeverhalten und Zufriedenheit von Konsumenten. *Die Betriebswirtschaft*, 41, 597-613.
- Meffert, H. & Schwetje, T.** (1998). Messprobleme der Kundenzufriedenheit: Erfahrungen aus einem Marktforschungsprojekt. In: Erichson, B., Hammann, P. & Hildebrandt, L. (Hrsg.), *Probleme und Trends in der Marketingforschung*, 73-93.
- Meulemann, H.** (1991). Zufriedenheit und Erfolg in der Bildungslaufbahn. Ein Längsschnitt vom Gymnasium bis zum Studienabschluss. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 11, 215-238.
- Miller, D. I. & Topping, J. S.** (1991). Factors of Ability, Communication, Grievances, and Personal Optimism as Predictors of Student Satisfaction, Involvement, and Alienation: An Ecological Dissonance Interpretation. *Bulletin of the Psychonomic Society*, 29, 19-20.

- Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg** (Hrsg.) (2004). *Evaluation der Erziehungswissenschaft an den Universitäten und Pädagogischen Hochschulen des Landes Baden-Württemberg*. Abschlussbericht der Gutachterkommission. Stuttgart: Lemmens.
- Müller, F. H.** (2001). *Studium und Interesse: eine empirische Untersuchung bei Studierenden*. Internationale Hochschulschriften, 369, Münster: Waxmann.
- Myers, D. G.** (1999). Close Relationships and Quality of Life. In: D. Kahnemann, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-Being: The Foundations of Hedonic Psychology*. New York: Russell Sage Foundation, 374-391.
- Nesbit, P. & Burton, S.** (2006). Student Justice Perceptions Following Assignment Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31, 655-670.
- Panori, S. A., Wong, E. H., Kennedy, A. L. & King, J. R.** (1995). A Pilot Project on College Students' Satisfaction and Self-Concept. *Psychological Reports*, 77, 255-258.
- Pennington, D. C., Zvonkovic, A. M., & Wilson, S. L.** (1989). Changes in College Satisfaction across an academic Term. *Journal of College Student Development*, 30, 528-535.
- Pervin, L. A. & Rubin, D. B.** (1967). Student Dissatisfaction with College and the College Dropout: A Transactional Approach. *Journal of Social Psychology*, 72, 285-295.
- Rasch, B., Friese, M., Hofmann, W. & Naumann, E.** (2006). *Quantitative Methoden*. Band 2, 2. Auflage. Heidelberg: Springer.
- Reichle, B.** (1994). *Die Geburt des ersten Kindes – eine Herausforderung für die Partnerschaft. Verarbeitung und Folgen einer einschneidenden Lebensveränderung*. Bielefeld: Kleine.
- Reichle, B., Maurus, B. & Franiek, S.** (2005). *Bewältigungskompetenzen in Partnerschaften und Transmission auf angehörige Kinder*. Untersuchungsinstrumente, Stichprobe und Erhebungsplan. Ludwigsburg: Institut für Pädagogische Psychologie und Soziologie der Pädagogischen Hochschule.
- Robins, L. F., Gruppen, L. D., Alexander, G. L. & Fantone, J. C. et al.** (1997). A Predictive Model of Student Satisfaction with the Medical School Learning Environment. *Academic Medicine*, 72, 134-139.
- Rosenstiel, L. von, Falkenberg, T., Hehn, W., Henschel, E. & Warns, I.** (1982). *Betriebsklima heute*. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialforschung.

- Saterdag, H. & Apenburg, E.** (1972). *Orientierungsprobleme und Erfolgsbeeinträchtigung bei Studierenden*. Saarbrücker Studien zur Hochschulentwicklung, 14, Schuster, H. J. (Hrsg.), Saarbrücken: Hochschule des Saarlandes.
- Scharioth, J.** (1995). Messung der Kundenzufriedenheit: 12 goldene Regeln. *Gablers Magazin*, 1995, 31-33.
- Scharnbacher, K. & Kiefer, G.** (1998). *Kundenzufriedenheit: Analyse, Messbarkeit und Zertifizierung*. (2. Aufl.). München: Oldenburg.
- Schiefele, U. & Jacob-Ebbinghaus, L.** (2006). Lernermerkmale und Lehrqualität als Bedingungen der Studienzufriedenheit. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 20, 199-212.
- Schiefele, U., Krapp, A., Wild, K.-P. & Winteler, A.** (1993). Der „Fragebogen zum Studieninteresse“ (FSI). *Diagnostica*, 39, 335-351.
- Schindler, G.** (1994). *Studentische Einstellungen und Studienverhalten*. München: Bayerisches Staatsinstitut für Hochschulforschung und Hochschulplanung.
- Schindler, G.** (1999). Fallstudien zum Studienabbruch: „Frühe“ und „späte“ Studienabbrecher. In: Schröder-Gronostay, M. & Daniel, H.-D. (Hrsg.), *Studienerfolg und Studienabbruch*, Neuwied: Luchterhand. 161–179.
- Schnell, R., Hill, P. & Esser, E.** (1999). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. (6. Aufl.). München: Oldenburg.
- Schnitzer, K., Isserstedt, W., Müßig-Trapp, P. & Schreiber, J.** (1998). *Das soziale Bild der Studentenschaft in der Bundesrepublik Deutschland*. 15. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. HIS Hochschul-Informationen-System GmbH. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Schumacher, J., Leppert, K., Gunzelmann, T., Strauß, B. & Brähler, E.** (2005). Die Resilienzskala – Ein Fragebogen zur Erfassung der psychischen Widerstandsfähigkeit als Personmerkmal. *Zeitschrift für Klinische Psychologie, Psychiatrie und Psychotherapie*, 53, 16-39.
- Schwaiger, M.** (2002). Die Zufriedenheit mit dem Studium der Betriebswirtschaftslehre an der Ludwig-Maximilians-Universität München, eine empirische Untersuchung. *Schriften zur Empirischen Forschung und Quantitativen Unternehmensplanung*, München: Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Schwaiger, M., Meyer, M. & Festge, F.** (2005). Die Zufriedenheit mit dem Studium der Betriebswirtschaftslehre an der Technischen Universität Dresden, eine empirische Untersuchung. *Schriften zur Empirischen Forschung und Quantitativen Unternehmensplanung*, München: Ludwig-Maximilians-Universität München.



- Spies, K., Westermann, R., Heise, E. & Hagen, M.** (1998). Zur Abhängigkeit der Studienzufriedenheit von Diskrepanzen zwischen Fähigkeiten und Anforderungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht. Zeitschrift für Forschung und Praxis*, 45, 36-52.
- Spies, K., Westermann, R., Heise, E. & Schiffler, A.** (1996). Diskrepanzen zwischen Bedürfnissen und Angeboten im Studium und ihre Beziehungen zur Studienzufriedenheit. *Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung*, 10, 377-409.
- Spörer, N. & Brunstein, J. C.** (2005). Strategien der Tiefenverarbeitung und Selbstregulation als Prädiktoren von Studienzufriedenheit und Klausurleistung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52, 127-137.
- Stegmann, H. & Kraft, H.** (1988). *Bestimmungsfaktoren für den Studienabbruch und Berufswege von Studienabbrechern*. Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt und Berufsforschung. 21, Stuttgart: Kohlhammer.
- Trautwein, U., Maaz, K., Lüdtke, O., Nagy, G., Husemann, N., Watermann, R. & Köller, O.** (2006). Studieren an der Berufsakademie oder an der Universität, Fachhochschule oder Pädagogischen Hochschule? Ein Vergleich des Leistungsstands, des familiären Hintergrunds, beruflicher Interessen und der Studienwahlmotive von (künftigen) Studierenden aus Baden-Württemberg. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 393-412.
- Ulich, D. & Mayring, P.** (2003). *Psychologie der Emotionen*. (2., überarb. und erw. Aufl.) Stuttgart: Kohlhammer.
- Verhoek-Miller, N. & Miller, D. I.** (1997). Teacher Power Style and Student Satisfaction, *Psychology: A Journal of Human Behavior*, 34, 48-51.
- Watkins, D. & Afzulpurkar, N.** (1988) Class Size and Student Ratings of Tertiary Courses. *Education and Psychological Measurement*, 48, 523-526.
- Westermann, R.** (2006). Studienzufriedenheit. In: Rost, D.H. (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz, 756-763.
- Westermann, R., Heise, E., Spies, K. & Trautwein, U.** (1996). Identifikation und Erfassung von Komponenten der Studienzufriedenheit. *Psychologie in Erziehung und Unterricht. Zeitschrift für Forschung und Praxis*, 43, 1-22.
- Westermann, R., Spies, K., Heise, E. & Wollburg-Claar, S.** (1998). Bewertung von Lehrveranstaltungen und Studienbedingungen durch Studierende: Theorieorientierte Entwicklung von Fragebögen. *Empirische Pädagogik. Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung*, 133-166.

- Wicher, H.** (2001). Kundenzufriedenheit. In: Helmke, S. & Dangelmeier, W. (Hrsg.), *Effektives Customer Relationship Management*. Wiesbaden: Gabler.
- Wiese, B. S., & Schmitz, B.** (2002). Studienbezogenes Handeln im Kontext eines entwicklungspsychologischen Meta-Modells. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 34, 80-94.
- Wilcke, B.-A.** (1976). *Studienmotivation und Studienverhalten*. Göttingen: Hogrefe.
- Wild, K.-P. & Schiefele, U.** (1994). Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 185-200.
- Wilde, An.** (2005). *Berufliches Selbstbild in Abhängigkeit vom Geschlechterverhältnis in einem Beruf: Grundschullehrer/innen und Polizist/innen*. Dissertation, Universität Koblenz.
- Winteler, A.** (1985). Bedingungen der Studienzufriedenheit und der Intention des Studienabbruchs. In: Albert, D., *Bericht über den 34. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Wien 1984*, 2: Anwendungsbezogene Forschung. Göttingen: Hogrefe, 722-723.
- Zolkiewicz, H.** (1978). *Beweggründe für die Studienwahl und Studienfortführung bei Psychologiestudenten*. Unveröff. Diplomarbeit. Gießen: Justus Liebig Universität, Fachbereich Psychologie.